

جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

تحري الخصائص السيكومترية لاختبار جري للقراءة الصامتة واشتقاق معايير أداء الفئة العمرية (9، 12) سنة في البيئة الأردنية

إعداد الطالبة:

آلاء محمد حامد الخرشة

إشراف

الأستاذ الدكتور عماد الزغول

رسالة مقدمة لعمادة الدراسات العليا استكمالاً

لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في القياس والتقويم قسم الإرشاد والتربية الخاصة

جامعة مؤتة، 2009

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية

لا تُعبّر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم



MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (14)

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالبة آلاء محمد الخرشة الموسومة بـــ:

تحري الخصائص السيكومترية لاختبار جري للقراءة الصامتة واشتقاق معايير أداء الفئة العمرية (9-12) سنة في البيئة الأردنية

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **القياس والتقويم.**

القسم: الإرشاد والتربية الخاصة.

	التوقيع	التاريخ	
أ.د. عماد عبدالرحيم الزغول		2009/04/14	مشرفاً ورئيسا
د. ساري سليم سواقد		2009/04/14	عضواً
د. عبدالله عبدالغفور الصمادي		2009/04/14	عضواً
د. محمد عبدالسلام البواليز		2009/04/14	عضواً

عميد الدراسات العليا

أ.د. نضال صالح الحوامدة

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :03/2372380-99
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهداء

إلى غاليتي ونبع الحنان الدائم...

إلى من أحبتني بصدق فكان اسمها أغلى ما في الوجود...

أمي

إلى رمز الحنان والعطاء...

أبي

إلى النجوم التي أضاءت طريقي والعيون التي ترقب نجاحي

إخوتي وأخواتي

إلى رفيقات الدرب الطويل

صديقاتي

أهدي لهم هذا الجهد المتواضع

آلاء محمد حامد الخرشة

الشكر والتقدير

الشكر والتقدير لكل من ساهم في إخراج رسالتي لترى النور؛ وبعد:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين وعلى آله وصحبه الغرّ الميامين. الشكر لله أولاً ولكل من أسهم وأشرف على هذا العمل، الذي قمت به بإشراف ومعرفة وتوجيه صاحب الفضل عليّ في التوجيه والإرشاد وفتح معالم المعرفة لأبواب تحصيل وتحضير هذا العمل، أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور عماد الزغول، حيث وجهني لكل ما هو قيّم وضروري، وفتح كل باب من أبواب المعرفة بإرشاده ومتابعته ونقده البنّاء.

وأقدم خالص الشكر لأساتذتي الكرام في كلية العلوم التربوية وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور ساري سواقد لما أبداه لي من رعاية أبويه ساهمت في التغلب على المصاعب التي تعرضت إجراء الدراسة، والشكر مقدماً لمن سترشحه الكلية من الأساتذة لمناقشة هذه الدراسة ، وستكون ملاحظاتهم القيمة محل كل عناية وتقدير إن شاء الله.

آلاء محمد حامد الخرشة

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
الإهداء	أ
الشكر والتقدير	ب
فهرس المحتويات	ج
قائمة الجداول	هـ
قائمة الملاحق	ز
الملخص باللغة العربية	ح
الملخص باللغة الإنجليزية	ط
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	**1**
1.1 المقدمة	**1**
2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها	5
3.1 أهمية الدراسة	5
4.1 محددات الدراسة	6
5.1 التعريفات الإجرائية	6
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**7**
1.2 الإطار النظري	**7**
1.1.2 مهارات اللغة	7
2.1.2 مهارة القراءة	9
3.1.2 القراءة الصامتة	12
4.1.2 المهارات الأساسية في القراءة الصامتة	14
5.1.2 مهارة الاستيعاب في القراءة الصامتة	14
6.1.2 الاختبارات	16
2.2 الدراسات السابقة	**20**

المحتوى	الصفحة
1.2.2 دراسات تتعلق بتطوير وبناء اختبارات لفظية..................................	20
2.2.2 دراسات تتعلق ببيان فاعلية القراءة الصامتة كطريقة قياس..	24
3.2.2 دراسات تتعلق ببيان فاعلية برامج معينة في تنمية مهارات القراءة الصامتة..........................	28
الفصل الثالث:منهجية الدراسة والتصميم...............................	**31**
1.3 مجتمع الدراسة...	31
2.3 عينة الدراسة...	31
3.3 أداة الدراسة...	32
1.3.3 الاستخدامات البحثية........................	34
2.3.3 مؤهلات الفاحص...........................	35
3.3.3 وقت الاختبار............................	36
4.3.3 تعليمات التصحيح..........................	36
5.3.3 دلالات الصدق والثبات للصورة الأصلية للاختبار	37
6.3.3 إجراءات استخراج الخصائص السيكومترية لاختبار (GSRT) على البيئة الأردنية...........	41
1.6.3.3 خطوات تعريب وتطوير الاختبار.......	41
2.6.3.3 الصدق والثبات للصورة الأردنية.......	42
الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات.....................	**44**
1.4 عرض النتائج...	44
2.4 مناقشة النتائج...	61
3.4 التوصيات...	65
المراجع...	**66**
الملاحق...	**70**

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوانه	الصفحة
1.	أعداد الطلبة الذكور والإناث في المرحلة العمرية (9-12) في مدارس محافظة الكرك..	31
2.	توزيع أفراد العينة حسب المديرية والجنس والصف..........	32
3.	المستوى القاعدي والمستوى السقفي لقصص اختبار (GSRT) بالنسبة للعمر....................................	33
4.	معاملات الارتباط بين اختبار (GSRT) نموذج A ونمـوذج B والاختبارات المحكية..	39
5.	قيم الثبات لاختبار (GSRT) بطريقة الاختبار وإعادة الاختبـار والنماذج البديلة..	40
6.	معاملات الارتباط بين أداء الأفـراد علـى اختبـار (GSRT) وعلاماتهم على مادة اللغة العربية............................	44
7.	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية..................	45
8.	معامل الصعوبة لفقرات اختبار (GSRT)......................	46
9.	متوسط معاملات الصعوبة لاختبار (GSRT) حسب المستوى الصفي..	47
10.	معامل التمييز لفقرات اختبار (GSRT)......................	47
11.	متوسط معاملات التمييز لاختبار (GSRT) حسب المستوى الصفي..	48
12.	قيم معاملات الثبات حسب المستوى الصفي من خلال معادلة كرونباخ ألفا...	43
13.	قيم معاملات الثبات بطريقة (Test-retest) لاختبار (GSRT)...	49
14.	الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية للطلبة الذكور من الصف الرابع..	50

رقم الجدول	عنوانه	الصفحة
.15	الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية للطلبة الإناث من الصف الرابع..	51
.16	الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية للطلبة الذكور والإناث من الصف الرابع...........................	52
.17	الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية للطلبة الذكور من الصف الخام.......................................	53
.18	الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية للطلبة الإناث من الصف الخامس......................................	54
.19	الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية للطلبة الذكور والإناث من الصف الخامس...........................	55
.20	الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية للطلبة الذكور من الصف السادس.......................................	56
.21	الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية للطلبة الإناث من الصف السادس.......................................	57
.22	الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية للطلبة الذكور والإناث من الصف السادس...........................	58
.23	الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية للطلبة الذكور من الصف السابع.......................................	59
.24	الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية للطلبة الإناث من الصف السابع.......................................	60
.25	الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية للطلبة الذكور والإناث من الصف السابع...........................	61

قائمة الملاحق

رمز الملحق	عنوانه	الصفحة
أ.	فقرات اختبار (GSRT) المعدلة..............................	70
ب.	القدرة اللغوية الاستيعابية حسب المستوى العمري لكل (5) أشهر...	75
ج.	الصفحات النفسية..	77
د.	أسماء المدارس التي تم اختيارها..............................	80

الملخص

تحري الخصائص السيكومترية لاختبار جرى للقراءة الصامتة واشتقاق معايير أداء الفئة العمرية [9 ، 12] سنة في البيئة الأردنية

آلاء محمد الخرشة

جامعة مؤتة 2009

هدفت هذه الدراسة إلى استخ راج الخصائص السيكومترية لاختبار جرى لقياس الاستيعاب اللغوي لدى الطلبة من الفئة العمرية (9-12) سنة من خلال القراءة الصامتة في البيئة الأردنية .ولتحقيق أهداف الدرا سة تم ترجمة فقرات الاختبار لتلاءم البيئة الأردنية وللتأكد من صدق الترجمة تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين، حيث اشتمل الاختبار على (13) قصة مقسمة على أساس المراحل العمرية، وقد طبق الاختبار على عينة تجريبية بلغت (80) طالباً وطالبة وذلك للوقوف على مؤشرات الصدق والثبات ومعرفةوتم إيجاد معاملا ت الثبات بطريقة الاتساق الداخليحيث بلغت قيمته للمستو يات العمرية الأربعة (0.79، 0.63، 0.68، 0.73) على الترتيب، وطريقة ثبات الاستقرار وبلغت قيمته (0.77، 0.91، 0.91، 0.62) للمستويات العمرية الأربعة بالترتيب، وتم التوصل إلى مؤشرات الصدق للاختبار بثلاثة طرق وهي الصدق المرتبط بمحك عن طريق حساب معامل الارتباط بين علامات الطلبة على الاختبار وعلاماتهم على مادة اللغة العربية وبلغت قيمته للمستويات العمرية (0.73، 0.61، 0.80، 0.81) على التوالي والصدق التمييزي من خلال إيجادالأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية حيث تبين أن الأوساط الحسابية تتزايد بتزايد الأعمار، وجرى حساب معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار . طبق الاختبار على عينة الدراسة التي تكونت من (1289) طالب وطالبة الملتحقين في مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن للعام الدراسي من الفئة العمرية (9- 12)، ومن خلال ذلك تم اشتقاق معايير الأداء على الاختبار (الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية الاستيعابية).

Abstract

Detecting the psychometric properties of Gray test of silent reading and driving the performance norms for (9-12) years old in the Jordanian environment

Alaa Mohammed Al-khresheh
Mu'tah University 2009

The study aimed at detecting the psychometric properties of (GSRT) test, which measures the comprehension ability for students ranged from 9 to 12 years in the Jordanian environment.

To achieve the study goals, the items of the test were translated into Arabic and modified according to Jordanian environment, to ensure its translation validity and items fitness to the age levels, the test was judged by a group of specialized English and Arabic language and psychology. The test contained (13) separate paragraphs (stories) divided according to ages levels, and each has (5) questions. The test has been applied on a pilot sample consisted of (80) male and female students, to identify the significance of the instructions and clearness of the items. The test reliability was estimated by tow ways: Internal consistency using Cronbach Alpha, the values were (0.79, 0.63, 0.68, 0.73) for all age levels respectively; Stability reliability, the values were (0.77, 0.91, 091, 0.62) for age levels respectively. The test validity was estimated by three way: Criterion-Validity by computing the correlation coefficients between the students row score on the test and their scores on the Arabic curriculum for the first term at the academic year 2008/2009, the values were (0.73, 0.61, 0.80, 0.81) for the four ages levels respectively, the Discriminate - validity through the means and standard deviation. The result indicated that the means where increased by the increasing in age, and the properties of items were found through calculating the difficulty and distinguishing coefficients.

The test has been implemented on the study sample that consisted of (1289) male and female students who attend the ministry of education Al-karak schools in Jordan during at the scholastic year 2008/2009.The performance norms were derived including (the T and Z scores, percentile ranks, and the comprehension ability).

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

تشكل اللغة مظهراً هاماً من مظاهر الحياة اليومية، فهي ظاهرة معقدة فريدة يتميز بها الكائن البشري عن سائر المخلوقات، يستخدمها كوسيلة للتعبير والتخاطب والتواصل، ومن هنا فقد حظيت باهتمام علماء اللغة بشكل عام وعلماء النفس بشكل خاص، مما أدى إلى ظهور العديد من التعاريف للغة والتي تباينت في منظورها تبعاً لاختلاف اهتمام المختصين.

ويمكن حصر تعريف اللغة بأنها جميع الرموز المنطوقة المتمثلة أو ما يسمى بالكلام والكتابة بالإضافة إلى الإشارات والإيماءات والحركات التعبيرية والجسدية، ومن هنا يمكن النظر للغة على أنها جميع الرموز المنطوقة وغير المنطوقة التي يستخدمها الأفراد كأداء للتخاطب والتعبير عن الأفكار والمشاعر (الزغول والزغول، 2003). تتكون اللغة من أربع مهارات أساسية وهي مهارة الاستماع ومهارة الحديث ومهارة القراءة ومهارة الكتابة، ولكل من هذه المهارات أهميتها البالغة في حياة الفرد والمجتمع حيث ترتبط مع بعضها بعلاقات قوية.

وتحظى القراءة باهتمام كل من الفرد والمجتمع باعتبارها أداة اكتساب لغوية كما أنها نافذة يطل الفرد من خلالها على المعارف والثقافات المتعددة، كما أنها وسيلة من وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي، فهي تعد أبرز الدعائم التي يقوم عليها بناء عملية التعلم والتعليم (الراشد، 2001). فالقراءة نشاط عقلي هدفه العام إكساب القارئ المعرفة والثقافة والعلوم، في حين كان هدفه سابقاً يتمثل في سلامة التلفظ وحسن الإلقاء. ومع تطور الدراسات والبحوث أصبح للقراءة أهدافاً أكثر عمقاً كالاستيعاب، بحيث أصبح هدفاً رئيسياً وذلك لأنه يجعل الفرد مندمجاً بالنص متفاعلاً معه، علماً أن درجة تفاعل الفرد مع النص تتباين من شخص إلى آخر، تبعاً لدرجة استيعابه وتمثله للنص المقروء (التل وعبيدات، 1997).

وعند النظر إلى الطريقة التي يتعلم بها التلاميذ نرى بأن القراءة هي الركن الأساسي فيها، فالإنسان بجميع مراحل دراسته بحاجة للقراءة لكي يعي ويفهم ما يدور حوله وذلك لأن كثير من المعارف والمعلومات تتطلب التعامل معها من خلال الوسائل المقروءة، وهكذاً ونظراً لأهمية القراءة في حياة الناس فقد حظيت بنصيب كبير من الدراسة والبحث، فهناك دراسات اهتمت باستعداد الطفل لها، وبعضها تناول أثر عيوب النطق فيها, وبعضها الآخر اهتم بتأليف كتب للقراءة (زايد، 2006).

وإذا نظرنا إلى واقع القراءة في مدارسنا، نلاحظ أن التلميذ الذي يستطيع أن ينطق الكلمات بصورة صحيحة يكون قارئاً جيداً، ولكن في الحقيقة أن التلميذ الذي يقرأ فقط ويفشل في الفهم - تكون إحدى للمشاكل الأساسية عنده هي الخطأ في اللفظ - لأن هناك علاقة بين القراءة الجيدة والفهم، وبالتالي فإن المشكلة الأساسية للقارئ الضعيف هي عدم الفهم لما يقرأ، فقد وجد أن القارئ الضعيف يخطئ بمقدار (8.5) خطأ في كل (100) كلمة، في حين أن القارئ الجيد يخطئ بمقدار (1.1) خطأ في كل (100) كلمة، وهذا دليل على أهمية القراءة في الفهم حيث أن الخطأ في اللفظ يؤدي إلى خطأ في الفهم أو الاستيعاب (أحمد، 2007).

لقد تطور مفهوم القراءة عبر التاريخ ليمر بعدة مراحل، فكان محصوراً في دائرة حدود الإدراك البصري، ثم تغير هذا المفهوم نتيجة للبحوث التربوية، فأصبحت القراءة عملية فكرية عقلية هدفها الفهم ثم تطور هذا المفهوم بان أضيف إليه عنصر آخر هو تفاعل القارئ مع الشيء المقروء تفاعلاً يجعله مسروراً أو حزيناً، أو مشتاقاً أو غير ذلك، وأخيراً انتقل مفهوم القراءة إلى استخدام ما يفهمه القارئ في مواجهة المشكلات (مصطفى، 2005). وتأخذ القراءة إحدى شكلين وهما القراءة الجهرية أو القراءة الصامتة. وتعد القراءة الصامتة أحد أهم أنواع القراءة التي يجب أن يتقنها التلاميذ في نهاية المرحلة الأساسية، ذلك لأنها إحدى أدوات الفهم والاستيعاب، ونظراً لأهمية هذه الآلية اللغوية في مجال التعلم والتعليم فقد حظيت باهتمام القائمين على إعداد المناهج والعاملين في ميدان البحث العلمي سعياً منهم لتطوير برامج وأدوات تهدف إلى مساعدة الطلبة على اكتساب مهارة القراءة

الصامتة المتمثلة في الفهم والسرعة، وخاصة في هذا العصر وهو عصر السرعة والثورة المعرفية (الراشد، 2001).

فالقراءة الصامتة هي قراءة بالعينين، ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك للشفتين، وتستخدم في جميع مراحل التعليم بنسب متفاوتة، وتهدف إلى تنمية الرغبة في القراءة، وتربية الذوق والإحساس بالجمال، وزيادة القدرة على الفهم، وتربية القدرة على المطالعة الخاطفة، وزيادة قاموس القارئ وتنميته لغوياً وفكرياً، وحفظ ما يستحق الحفظ من ألوان الأدب الرفيع (أبو مغلي وسلامة، 2008). وبالمقابل يعطي بعض الباحثين والمهتمين بالقراءة اهتماماً كبيراً للقراءة الجهرية باعتبارها انعكاساً لقدرة الفرد الاستيعابية في القراءة الصامتة. ولكن يرى وايدرهولت وبلالوك (Wiederholt & Blalock, 2000) أن العلاقة بين القراءة الجهرية والصامتة ليست كافية للتنبؤ بقدرة الفرد الاستيعابية في واحدة من خلال الأخرى، فالبحث في العلاقة بينهما يعطي نتائج متناقضة, فقد ذكر جول وهولمز (Juel & Holmes, 1981) المشار إليه في (Wiederholt & Blalock, 2000) أن بعض الدراسات وجدت أن قياس الاستيعاب من خلال القراءة الصامتة كان أفضل من القياس من خلال القراءة الجهرية، في حين هناك دراسات ترى العكس، وما زالت دراسات أخرى ترى بأن ليس هناك اختلاف ثابت بين قدرة كل من القراءة الصامتة والجهرية في جمع المعلومات لقياس الاستيعاب.

وعلى أية حال فإن كلاً من القراءة الجهرية والصامتة عبارة عن طرق تستخدم في عملية التقييم، بالرغم من أن أغلبية المؤلفين في مجال القراءة أظهروا تأييداً بأن أفضل تقييم لقدرة الفرد الاستيعابية يتم الحصول عليه من خلال القراءة الصامتة، فقد أكد (زايد، 2006) أن القراءة الصامتة تشكل (90%) من مواقف القراءة الأخرى، ولهذا النوع من القراءة مزايا وآثار في كل من الناحية الاجتماعية: حيث تعد القراءة الصامتة أكثر القراءات شيوعاً فهي تستخدم في قراءة الصحف والكتب والمجلات التي تقتضي طبيعتها القراءة الصامتة. ومن الناحية الاقتصادية يستطيع القارئ أن يقرأ عدة صفحات في مدة زمنية يصعب قراءتها في تلك المدة قراءة جهرية بحيث يلتقط معنى الجملة دون أن يلفظ كل كلمة فيها، فعملية اللفظ فيها

إعاقة وبطء. ومن الناحية التربوية والنفسية فالقراءة الصامتة لا تحتاج إلى تشكيل الكلمة أو إخراج الحروف إخراجاً صحيحاً، وبالتالي فهي تمتاز بالسهولة، يسودها جو هادئ بعيداً عن الفوضى وتداخل الأصوات. ومن ناحية الفهم والاستيعاب فقد أثبتت البحوث التربوية أن القراءة الصامتة هي أكثر عوناً للفرد على الفهم والاستيعاب من القراءة الجهرية فهي تركز على المعنى دون اللفظ، بينما القراءة الجهرية تركز على اللفظ والمعنى معاً وخاصة لمن هم في مرحلة التعلم.

ومن هنا، يجب على المعلم أن يعمل على اكتشاف حالات الضعف في القراءة عند التلاميذ، والتوصل إلى الأسباب المؤدية إلى هذا الضعف، ومن ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة لمعالجة هذا الضعف، إذ تعتبر الملاحظة المستمرة للتلميذ أثناء القراءة من أساليب تشخيص الضعف في القراءة، حيث تتم مقارنة قراءته بقراءة زملائه داخل الصف، كما تعتبر الاختبارات أيضاً من أساليب التشخيص وقياس القدرة الاستيعابية من خلال القراءة، حيث يوضح هذا التشخيص بعض العوامل التربوية مثل الخطأ في طريقة تعليم القراءة، والسلبية في الضغط على التلميذ من أجل التقدم في القراءة، وقد يظهر أيضاً النقص في تنوع المادة أو عدم تسلسلها، أو الضعف في فهم معاني الكلمات أو تركيب الجمل، وقد يظهر أيضاً عوامل نفسية، مثل الضعف في الربط بين الأفكار أو عدم القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء، أو عدم انتباه التلميذ وعدم الإحساس بالمادة المقروءة أو عدم وجود الدافع عند التلميذ لتعلم القراءة (مصطفى، 1995).

كما يرى مونرو (Monro, 1988) أن المعلم إذا أراد الحصول على مقياس دقيق يقيس به ما يتوقعه من كل طفل على حدة، يمكنه أن يستخدم اختبارات لا تقيس استعداد الطفل للقراءة فحسب وإنما تقيس ذكاءه العام أيضاً في القراءة، فالدرجة التي يحصل عليها كل طفل على هذا الاختبار تساعد المعلم في كثير من الأمور، فمثلاً يمكن أن يقسم الأطفال إلى مجموعات، ويستخدمها أيضاً في تقرير مدى فاعلية برنامج ما، ودرجة استعداد الأطفال للقراءة الفعلية، كما تعطي الاختبارات المعلم بصيرة نافذة تجعله يدرك ما للأطفال من قدرات، وما تواجههم من مشكلات.

وعليه يمكن القول بأننا في أمس الحاجة إلى وسائل تشخيص وقياس عمليات الفهم والاستيعاب عند طلابنا، كما أنه من الضروري وضع اختبارات صادقة وثابتة قادرة على التشخيص. لذلك كان من المهم مواكبة التطور الحاصل في بناء وتقنين الاختبارات في المجالات المتعددة، وسد العجز الحاصل في البيئة الأردنية لمثل هذه الاختبارات، ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة التي هدفت إلى تقنين اختبار (GSRT) في البيئة الأردنية (Gray Silent Reading Tests) والذي يقيس مدى استيعاب الطلاب من خلال القراءة الصامتة.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى توفير اختبار قادر على قياس قدرة الفرد الاستيعابية للنص من خلال القراءة الصامتة، بحيث يمتاز بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، وبناءً على ذلك تم اختيار اختبار جرى لقراءة الصامتة (GSRT) لتعريبه بما يتلاءم مع البيئة الأردنية، واستخراج خصائصه السيكومترية، وقد جاءت هذه الدراسة لتجيب عن الأسئلة التالية:

1. ما دلالات الصدق المنطقية لاختبار (GSRT) في البيئة الأردنية؟
2. ما دلالات الثبات المنطقية لاختبار (GSRT) في البيئة الأردنية؟
3. ما هي معايير أداء الأفراد على اختبار (GSRT)؟

3.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في توفير اختبار مناسب لقياس القدرة الاستيعابية اللغوية عند الطلاب الأردنيين في المرحلة التعليمية الأساسية، وذلك بسبب قلة وجود مثل هذه المقاييس في الأردن، والتي نحن بحاجة لها في العملية التعليمية لمتابعة المستوى الذي يصل إليه الطالب في المراحل التعليمية المختلفة، واتخاذ القرارات بشأن التحسين والدعم بالنسبة للطلاب ذوي المستوى المتدني، خصوصاً وأن مثل هذه القرارات تتخذ بشكل عشوائي يعتمد على الملاحظة المباشرة.

وإضافة إلى ذلك فإن الكثير من الباحثين في مجال اللغة بشكل عام والقراءة بشكل خاص يحتاج إليها، فهم بحاجة إلى مقاييس صادقة وثابتة يستعينون بها في دراستهم للتوصل إلى نتائج دقيقة بما يتعلق بموضوع بحثهم.

لذا تم اختيار اختبار (GSRT) والذي يقيس مدى استيعاب الطلاب من خلال القراءة الصامتة، لتعريبه والتحقق من الخصائص السيكومترية له واشتقاق المعايير للفئة العمرية (9-12) سنة وتطبيقه على البيئة الأردنية، حيث يمكن لنا من خلال نتائجه معرفة الطلاب ذوي المستوى المتدني بالنسبة لزملائهم والذين يحتاجون إلى تحسين في الأداء، وتحديد نقاط القوة والضعف عند الطلاب بالنسبة لقدرتهم الاستيعابية، ويتم من خلال هذا الاختبار توثيق وتسجيل عملية التطور الحاصل في أداء الطلبة الضعفاء، وتوفير أداة صادقة للباحثين في هذا المجال.

4.1 محددات الدراسة:

اقتصرت عينة الدراسة على الفئة العمرية (9-12) سنة في المجتمع الأردني في محافظة الكرك للعام الدراسي 2009/2008 ، وبذلك فإن الدراسة تتحدد بإجراءاتها وأدواتها وعينتها، لذا فهي صالحة للتعميم على مجتمع الدراسة والمجتمعات المماثلة لها. متمثلا ذلك في الصفوف الرابع والخامس والسادس والسابع.

1.5 التعريفات الإجرائية:

1. القدرة اللغوية الاستيعابية: العلامة المعيارية التي يحصل عليها الطالب في اختبار (GSRT) للقراءة الصامتة، بمتوسط حسابي (100) وانحراف معياري (15).
2. المستويات الصفية (الرابع، الخامس، السادس، السابع): تقابلها الفئة العمرية من (9-12) سنة.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري:
1.1.2 مهارات اللغة:

اللغة وعاء يحوي كل ما أبدعه الإنسان من علوم واختراعات في شتى مناحي الحياة الإنسانية، وعلى رأس اللغات اللغة العربية، فهي ذات سمات تميزها عن غيرها من اللغات، وأهم هذه السمات مرونتها وقدرتها الإنتاجية، فقد استوعبت ما نُقل إليها من تراث الأمم والشعوب ذات الحضارات القديمة كالفارسية واليونانية والرومانية والمصرية، كما نقلت إلى البشرية أسس الحضارة وعوامل التقدم في كل من علوم الرياضيات والطب والفلك والموسيقى، وما تزال تنقل إلى العالم اليوم العقيدة الشاملة، ممثلة في كتاب الله وسنة نبيه r.

ويشير (الزغول والزغول، 2003) إلى أن اللغة تؤدي مجموعة من الوظائف وهي، الوظيفة النفعية (Instrumental Function): من خلال اللغة يمكن إشباع الحاجات والدوافع في جميع مراحل النمو وذلك عن طريق التعبير اللغوي عنها. والوظيفة التفاعلية (Interpersonal Function): من خلال اللغة يتم التفاعل والتواصل الاجتماعي بين الأفراد. والوظيفة الشخصية (Personal Function): تعتبر اللغة أداة إثبات هوية لأي فرد من الأفراد حيث من خلالها يعبر الفرد عن مشاعره واتجاهاته وآراءه نحو المواضيع والمواقف المتعددة. والوظيفة التنظيمية (Regulatory Function): من خلال اللغة يتم التوجيه العملي لسلوك الآخرين فهي تعمل على تنظيم العديد من الجوانب الحياتية وذلك من خلال التعبير اللغوي. و الوظيفة الاستكشافية (Heuristic Function): من خلال اللغة يستطيع الفرد اكتساب المعارف والخبرات وتحقيق الفهم من خلال التساؤل حول العديد من الظواهر التي يواجهها في حياته اليومية. والوظيفة الرمزية (Symbolic Function): اللغة هي عبارة عن رموز اصطلاحية نطلقها على الأشياء للدلالة على المفاهيم المادية والمجردة في البيئة المادية والاجتماعية التي نتفاعل معها فهي تعتبر أداة للتعبير عن

الأشياء. والوظيفة التخيلية (Imaginative Function): من خلال اللغة يمكن للفرد أن يروح عن نفسه وذلك باستخدام الأغاني والنكات وغيرها من التعابير، وكذلك يمكن استخدامها في التعبير عن خيال الفرد من خلال كتابة القصص والأشعار التي تعبر عن الانفعالات والمشاعر وغيرها من الأحاسيس الشخصية. والوظيفة الإعلامية (Informative Function): تعمل اللغة على نقل المعارف والخبرات بين الأجيال فهي تمثل إحدى الوسائل الهامة في نقل الثقافة والتراث الحضاري بين الشعوب وإيصال هذا التراث إلى الأجيال المتعاقبة.

ويؤكد (البجة، 2002) أن اللغة مجموعة من المهارات، بحيث تعد المهارة نشاط عضوي إرادي، مرتبط باليد، أو اللسان، أو العين، أو الأذن. ومعنى هذا أن اللغة تتكون من أربع مهارات أساسية، ففي مجال الاختبارات اللغوية يمكن أن نقيس مدى إتقان أربع مهارات لغوية هي:

1. مهارة الاستماع.
2. مهارة الكلام.
3. مهارة القراءة.
4. مهارة الكتابة.

وكدلالة على أهمية هذه المهارات يقول بيرد (Bird, 2003) أن هذه المهارات هي الوسائل المستخدمة في الحصول على المعلومات والمعارف في عالم اليوم. أما (الكندري وعطا، 1993) فقد أوضحا مهارات اللغة الأربعة، مهارة الاستماع: وهي تمرين التلاميذ على الانتباه والإحاطة بمعنى ما يسمع، وهو أول الفنون الأربعة للّغة، لأن الإنسان بأي حال من الأحوال لا يمكنه أن يتعلم الفنون الأخرى ما لم يكن يتمتع بحاسة سمع جيدة منذ ولادته، إذ أن مهارة الاستماع تهدف إلى تنمية قدرة الإصغاء والتركيز على المادة المسموعة، والقدرة على تتبع المسموع وفهمه في سرعة ودقة، وتنمية جانب التذوق والتفكير السريع. ومهارة الكلام: وهي ترجمة اللسان عما تعلمه الإنسان عن طريق الاستماع والقراءة والكتابة يستخدمه الإنسان ليعبر به عن شيء له دلالة في ذهن المتكلم والسامع، حيث يعتبر الكلام وسيلة رئيسية في العملية التعليمية في مختلف مراحلها. وعليه فإن مهارة الكلام تهدف إلى

تعويد التلاميذ على إجادة النطق وطلاقة اللسان، وتعويدهم على التفكير المنطقي والثقة بالنفس، وتمكينهم كذلك من التعبير عما يدور حولهم من موضوعات. و مهارة الكتابة: وتشمل التعبير التحريري والإملاء والخط، وهي كل ما يكتبه الإنسان انطلاقاً من خياله، أو همومه أو طموحاته مسجلاً في كلمات مكتوبة وهو ما يعرف بالتعبير التحريري، فإذا راعى الكتابة من حيث القواعد، والضوابط الموضوعة لها فهذا هو الإملاء، أما إذا التزم باتساق الحروف، وقواعد فصلها، ووصلها، وأصولها الكتابية فهو الخط. ومهارة القراءة: ويهتم الجزء التالي بتوضيح مفهوم القراءة وأنواعها وطرق تدريسها وفيما يلي تفصيل ذلك:

2.1.2 مهارة القراءة:

القراءة أحد مفاتيح المعرفة، التي ما زالت الأساس التي تقوم الحضارات عليه، فالقراءة حاجة لازمة لحياة الفرد النامي، والمجتمع الراقي، فهي وسيلة من أهم الوسائل التي تعين الفرد على الاستفادة من آراء وخبرة جميع المفكرين من جميع الشعوب وجميع الأجيال، فبواسطة القراءة أيضاً يوسّع الفرد معرفته ويصبح أكثر قدرة على مجابهة الحياة بما فيها من مصاعب وعقبات، وهي وسيلة صالحة تسّهل الاتصال الفكري بين الأفراد، فالأفراد على اختلاف أعمارهم، وتباين فهمهم في الحياة يحتاجون للقراءة بمعناها الواسع والشامل (فارس، 1958).

لقد تعددت الآراء والاقتراحات في عملية القراءة، فهناك فريق يرى بأن القراءة هي مجرد عملية التعرف إلى الألفاظ المكتوبة، وذهب فريق ثانٍ إلى القول بأن القراءة هي عملية مزج المعاني المدركة من الكلمات المقروءة، وربطها معاً لإعطاء فكرة مترابطة متسلسلة، ويرى فريق ثالث بأن الفرد لا يكتفي بقراءة الكلمات وفهم الأفكار، ولكنه يتأثر بما يقرأ، وينفعل به فيبدي رأيه ويعلق عليه (البجة، 2002). ومن هنا يرى (هلال، 2005) أن أفضل تعريف للقراءة هو إدخال بيانات إلى العقل في صورة رموز، بحيث يقوم العقل بمعالجتها وتحويلها إلى أفكار، إذ تقاس سرعتك في القراءة بقدرتك على معالجة الرموز التي تصل لعقلك وتحويلها إلى أفكار.

ونتيجة للتقدم الذي طرأ على المجتمعات، والبحوث التي أجريت فقد تطورت القراءة واتسعت أهدافها وغاياتها فأصبحت عملية عقلية انفعالية تشتمل على تعرف الرموز المكتوبة، والنطق بها، وفهمها، وتذوقها، ونقدها، والانتفاع بها في مواجهة مواقف الحياة المختلفة (لافي، 2006؛ الكخن، 1998؛ فارس، 1958). فخلال العقود الماضية القليلة نرى بأن معظم الباحثين اتفقوا على أن مفهوم القراءة يتلخص في الحصول على المعنى، فعلى سبيل المثال، عرّف كل من هيوي وأندرسون (Heuey & Anderson) المشار لهما في (Wiederholt & Blalock, 2000) القراءة بأنها عملية لا تتضمن الفصاحة والتمييز الدقيق للكلمات فقط، وإنما تتضمن أيضاً السعي لمعرفة المعنى المتعلق بالتراكيب المستخدمة في النص، وافترضوا بأن عملية القراءة تتضمن ثلاث وظائف معرفية رئيسية هي ،استنتاج البنية التي من خلالها ترتبط الكلمات والجمل مع بعضها البعض ومع النص ككل. والاستيعاب الدقيق لكل من الكلمة والفقرة والجملة أو النص ككل. واستخدام القارئ خلفيته الثقافية في البحث عن المعنى في النص.

ويرى مالوي (Malloy, 2008) أن هناك طريقتين في تعليم القراءة، وتسمى الطريقة الأولى بالطريقة التركيبية (Bottom –up) وترى بأن على الفرد أن يتعرف على الحرف ثم على العلاقة بين الحرف وصوته وبعدها التعرف على الكلمة ثم الجملة وهكذا حتى نصل إلى المعنى، أي الانتقال من الجزء إلى الكل، وهذه الطريقة تؤيد الاهتمام بعلم الصوت، وكيفية إخراج الحروف، أما الطريقة الثانية وهي الطريقة التحليلية (Top-down) والتي تقوم على الانتقال من الكل إلى الجزء، أي تبدأ من الكلمات ثم الحروف، فيتم فيها عرض الكلمات والتعرف عليها صوتاً وصورة، ثم الانتقال إلى أجزاء الكلمة والحروف التي تتكون منها.

ويذكر (أبو مغلي وسلامة، 2008) أن الطريقة التركيبية تتضمن نوعين ، طريقة أبجدية (الأسلوب الهجائي)، وفيها يتم تعليم الطلاب الحروف الهجائية بأسمائها ثم رموزها ثم ينتقلون إلى تكوين الكلمات، وهي تمتاز بالسهولة، ولكنها تشعر الطالب بالملل لأنه يحفظ ويردد أشياء لا معنى لها، وهي تعلم الطالب النطق والتهجي في حين أن الهدف من القراءة هو الفهم. والطريقة الصوتية (الأسلوب

الصوتي)، وهي تتفق مع الطريقة الأبجدية في أنها تبدأ بالحروف، ولكنها تختلف بتقديم الحروف بأصواتها لا بأسمائها.

ويضيف (Wiederholt & Blalock, 2000) طريقة أخرى في تعليم القراءة تجمع بين الطريقة الأولى والثانية، وهي ما تسمى بالطريقة التفاعلية أو المزدوجة، حيث يميل القارئ هنا للمعنى مع الاهتمام بالحروف والكلمات، وبالتالي فإن القارئ هنا يستخدم دلالات الألفاظ والبيانات والأصوات في إدراك المعنى ويقومون بذلك بشكل تلقائي وسهل، ويرى ماتسون (Matson, 1996) أن أغلبية الباحثين والمعلمين وجدوا أن هذه الطريقة هي أكثر الطرق التي تساعد في فهم القراءة وفي تطوير برامج تنمي القدرة على القراءة.

ويؤكد كاريير (Carrier, 2006) أنه لا يمكن القول بوجود طريقة في تعليم الاستيعاب القرائي أفضل من الطرق الأخرى، فعلى المعلم أن يعرف ويملك الطرق المختلفة وعليه معرفة طلابه أيضاً حتى يستطيع أن يحدد الطريقة المناسبة لكل طالب. وبصرف النظر عن طريقة تعليم القراءة فأن للقراءة أهداف وظيفية عامة، وأهداف خاصة، يذكر منها (الحسن، 1990):

- الأهداف العامة وتتمثل في، المساهمة في بناء شخصية الفرد عن طريق تثقيف العقل، واكتساب المعرفة، وإمتاع القارئ وتسليته في وقت فراغه، كقراءة القصص أ والشعر...الخ، وأداة التعليم في الحياة المدرسية، ووسيلة اتصال الفرد بغيره، و وسيلة للنهوض بالمجتمع، وارتباط بعضه ببعض، عن طريق الصحافة والمؤلفات.. الخ، والارتقاء بمستوى التعبير عن الأفكار، فهي تثري حصيلة القارئ اللغوية، وتمكنه من التعبير عما يجول بخاطره.

- الأهداف الخاصة وتتمثل في، جودة النطق، وحسن الأداء، وتمثيل المعنى. و اكتساب المهارات القرائية المختلفة كالسرعة، والاستقلال بالقراءة، والقدرة على تحصيل المعاني.و تنمية الميل إلى القراءة، واستخدام المكتبات بصورة سليمة والانتفاع بمحتوياتها. والفهم، سواء لزيادة الثقافة والمعرفة، أو للانتفاع بالمقروء في الحياة العملية، أو لنقد الموضوعات والتعليق عليها.

إن للقراء أنواع يمكن تحديدها من ثلاث زوايا: فمن ناحية الشكل وطريقة الأداء، يمكن تقسيمها إلى نوعين، القراءة الصامتة والقراءة الجهرية، أما من ناحية التهيؤ الذهني للقارئ فيمكن تقسيمها إلى قراءة للدرس وقراءة للاستمتاع، أما من ناحية الغرض فيمكن تقسيمها إلى، القراءة السريعة العاجلة والقراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع ما والقراءة التحصيلية، والقراءة بهدف جمع المعلومات، والقراءة للمتعة الأدبية، والرياضة العقلية، والقراءة النقدية التحليلية (عبد الرحمن ومصطفى، 1989؛ الحسن، 1990).

3.1.2 القراءة الصامتة:

هي استقبال الرموز المكتوبة بصرياً والعمل على إدراك معانيها في حدود خبرات القارئ ووفقاً لتفاعلاته مع المادة المقروءة. فمن خلال القراءة الصامتة تلتقط العين الرموز المكتوبة ويعمل العقل على ترجمتها حيث لا عمل لجهاز النطق الإنساني فيها، فلا يوجد تحريك للسان أو الشفتين وليس فيها صوت (الراشد، 2001؛ لافي، 2006؛ أبو مغلي وسلامة، 2008؛ Buffa, 1961).

تستند القراءة الصامتة إلى طائفة من الأسس السيكولوجية منها ما يستشعره بعض الناس من حرج إذا كانوا يعانون من قصور في أجهزة الكلام وأعضاء النطق، وأسس اجتماعية تتمثل في ما يستوجبه الذوق الاجتماعي من احترام شعور الآخرين بعدم إزعاج أسماعهم بالأصوات العالية، وأسس فسيولوجية مثل الحاجة إلى إراحة أعضاء النطق وعدم تعريض الصوت لإجهاد محتمل قد يحدث في القراءة الجهرية (لافي، 2006).

ويرى بيوفا (Buffa, 1961) أن القراءة الصامتة ذات استخدامات متعددة، فمن خلالها يستطيع الطالب أن يغير من معدل السرعة في القراءة بما يتناسب مع الهدف الذي يسعى إليه في قراءته، فمثلاً في حالات القراءة المكثفة التي يكون الهدف منها الوصول إلى الفكرة العامة في النص عندها يستطيع الطالب أن يقرأ بسرعة، والعكس إذا كان الهدف من القراءة تحليل كل أفكار النص بشكل دقيق عندها يقرأ الطالب بشكل بطئ.

ولقد أثبتت التجارب أن القراءة الصامتة تحقق أغراضاً كثيرة (التل وعبيدات، 1997)، ومن هذه الأغراض ، زيادة الرغبة والميل إلى القراءة الجيدة، وتذوق هذه القراءة. وتعويد الطلاب على المطالعة الخاطفة السريعة. وتنمية الثروة اللغوية عند الطلاب.

ويضيف (أحمد، 2007) مجموعة من أهداف تعليم القراءة الصامتة منها، زيادة سرعة الطالب للقراءة مع إدراكه للمعاني. والاهتمام بالمعنى؛ فالنطق يعتبر عنصراً معوقاً لسرعة التركيز على المعنى. وتعد أسلوب القراءة الطبيعية التي يمارسها الإنسان في مواقف الحياة اليومية المختلفة مثل قراءة الصحف والمجلات. وتزيد من قدرة الطالب على القراءة والفهم في دروس القراءة فهي تساعد على تحليل ما يقرأ فتزوده بالمعارف والخبرات الضرورية في الحياة. وتزيد أيضاً من حصيلة الطالب اللغوية والفكرية عن طريق إتاحة الفرصة أمامه لتأمل العبارات والتراكيب والمقارنة بينها. وتنمي الاعتماد على النفس في الفهم وتعودهم الاطلاع، كما أنها تعمل على مراعاة الفروق الفردية، حيث أن كل طالب يقرأ وفق المعدل الذي يناسبه.

ويرى بيوفا (Buffa, 1961) أن القراءة الصامتة تفوق القراءة الجهرية في كثير من الحالات ويوضح سبب هذا التفوق بقدرة القراءة الصامتة على تطوير عادة القراءة عند الأفراد، وقدرتها على تطوير التواصل الفكري والقدرة على الاستيعاب عند الأفراد. ففي هذا الصدد تعددت الدراسات التي تناولت خصائص القراءة الصامتة ومزاياها، ومنها الدراسة التي قام بها (بسويل، 1947) والتي توصلت إلى أن الطلاب الذين تعلموا بالطريقة الصامتة تفوقوا في تحصيلهم الدراسي على الطلاب الذين تعلموا بالطريقة الجهرية، ودراسة (تايلور، 1989) والتي أظهرت نتائجها أن الاستيعاب من خلال القراءة الصامتة كان أعلى من استيعابهم بالقراءة الجهرية، ودراسة سوندروز (1992) التي أظهرت نتائجها أن برنامج القراءة الصامتة كان له أثر واضح في تحسين تحصيل الطلاب في مادة الأحياء (الراشد، 2001). بالإضافة إلى ذلك يتفق كل من (الحسن، 1990؛ وأبو مغلي وسلامة، 2008) على مجموعة من مزايا القراءة الصامتة منها أن القراءة الصامتة تعتبر

الطريقة الطبيعية لكسب المعرفة وتعويد التلميذ السرعة في القراءة والفهم حيث تتيح للطالب المقدرة على التركيز في المادة المقروءة لمدة طويلة. وتعود الطالب على الاستقلال والاعتماد على النفس. وتنمية روح النقد والحكم عند الطالب. وتعتبر مريحة لما يكتنفها من صمت وهدوء.

4.1.2 المهارات الأساسية في القراءة الصامتة:

اهتم الكثير من الباحثين بدراسة وتحديد مهارات القراءة الصامتة وكان ديفز (Deavs) المشار إليه في (الراشد، 2001) من أوائل الذين بحثوا هذا الموضوع، إذ يرى أن مهارات القراءة تتمثل في، استيعاب الفكرة الرئيسية. وفهم التفاصيل المقروءة. واستيعاب المعنى من المحتوى والتركيب. وتتبع التسلسل في المقروء. وتحديد الهدف العام مع الفهم العام للموضوع.

5.1.2 مهارة الاستيعاب في القراءة الصامتة (Comprehension):

اهتم علماء النفس والمربون وخبراء القياس والتقويم بتصنيف الأهداف بأنواعها ومستوياتها المختلفة إلى عدد من الأصناف التي تتناول أبعاد الشخصية الإنسانية من جوانبها المختلفة، العقلية والمعرفية والإدراكية، والجسمية الحركية والعملية، والوجدانية الانفعالية، ومن أشهر هؤلاء العلماء بنجامين بلوم (Bloom) الذي وضع تصنيف شامل للأهداف التربوية، وكان الهدف من التصنيف، تسهيل لغة التفاهم عند التربويين، ووضع قائمة شاملة لأنواع السلوك، وتزويد المختصين بمصادر علمية للبحوث المتعلقة بطرق تطوير المناهج وأساليب الاختبارات، وترتيب السلوك التربوي من البسيط إلى المعقد، فقام بتحديد ثلاثة مجالات رئيسية للأهداف التربوية وهي المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال النفس حركي (أبوجادو، 2000).

ويذكر (الحيلة، 1998) المشار إليه في (أبوجادو، 2000) أن الاستيعاب هو القدرة على فهم معنى الأشياء، أي قدرة الطالب على امتلاك معنى المادة المتعلمة، وتفسير المبادئ والمفاهيم العلمية بحيث يتمكن من تحويل المواد من هيئة إلى أخرى

(كلمات إلى أرقام أو العكس) وتفسيرها، ويعتبر الاستيعاب أكثر القدرات والمهارات العقلية الشائعة في الأوضاع الصفية، ويعود ذلك إلى أسباب عديدة تتعلق بمكونات العملية التعليمية كالأهداف والمناهج وطرق التدريس ووسائله، وقد يعود ذلك إلى طرق القياس والتقويم أو إلى خبرات المعلمين وطرق تأهيلهم وتدريبهم.

ويرى (عدس وآخرون، 1993) أن في المستوى المعرفي يتم تحويل المعلومات لأكثر من صورة من صور الفهم، حيث يطلب من الطالب عرض المادة التي تم فهمها عن طري المعالجة، والتعديل والتكيف؛ لتتاسب إجابة السؤال، وعليه جرى تقسيم مستوى الفهم والاستيعاب إلى أربعة أقسام فرعية هي:

1- التفسير (Interpretation): ويتطلب هذا المستوى القدرة على مطابقة الأفكار الرئيسة في التواصل، وفهم العلاقات بين الأفكار، ويتم التحقق من هذا الهدف إذا ما نجح الطلبة في مواقف المقارنة وذكر أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الأشياء أو المفاهيم:

2- الترجمة (Translation): ويتطلب هذا المستوى التغيير في الأفكار من شكل إلى شكل مع المحافظة على المعنى والمضمون.

3- إعطاء أمثلة (Examples): وتعتبر عملية إعطاء الأمثلة من أهم الطرق التي يستخدمها الفرد في عرض مدى استيعابه لفكرة معينة.

4- التعريف (Definition): ويتطلب هذا المستوى أن يقدم الطالب بأسلوبه الخاص وصفاً ما، أو عرض فكرة مصطلح معين، ويتطلب هذا الأداء تعريف الأِشياء أو المفاهيم بلغة الطالب بحيث يكون ذا معنى.

ويرى (Carrier, 2006) أن هناك ستة أمور على الطالب القيام بها ليكون قادراً على القراءة باستيعاب وهي، أن يقرأ ويُسأل عن محتوى المقروء. و يعيد صياغة النص بكلماته الخاصة به. و يقرأ حسب مستواه لأن النص الصعب يسبب الإحباط لديه والنص السهل يجعله يشعر بالملل ولا يشجعه على الاستمرار بالقراءة. ويقرأ على الأقل (20) دقيقة يومياً. واختيار الكتب الممتعة. وكتابة ما يقرأه بلغته الخاصة.

وبالرغم من أن المدرس ما زال هو العامل الأساسي في عملية التعلم الناجح، إلا أن المادة المقروءة تعتبر شيئاً ضرورياً في التدريس المؤثر والفعال، ومع التنوع المتزايد في عملية التدريس تصبح الحاجة ضرورية إلى تقويم مواد القراءة، وقياس مدى تقدم الطلبة في مهارات القراءة، وقد تعددت طرق قياس مهارات القراءة، حيث تعتبر الاختبارات التحصيلية من أهم هذه الطرق التي تستخدم في تقدير مستوى الطالب في القراءة، وتحديد سبب تأخره في القراءة، وتحديد الفئات المتأخرة والفئات المتوسطة والفئات المتميزة في القراءة (العلى، 2003).

6.1.2 الاختبارات:

تعد الاختبارات النفسية والتربوية من أهم طرق جمع البيانات التي نستخدمها في أغراض القياس، فهي تعتبر طريقة منظمة توفر للمعلم المادة الخام عن سلوك تلاميذ سواء داخل الفصل أو خارجه، ويتم من خلالها صنع القرارات التربوية.

ويرى (قاسم، 2008) أن أشهر تعريفين للاختبار النفسي التربوي هما تعريف كرونباخ (Cornback) الذي يعرف الاختبار على أنه طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر، وتعريف أنستاسي (Anastasi) الذي يرى أن الاختبار هو بمثابة مقياس موضوعي ومقنن لعينة من السلوك.

وقد صنف جلاسر (Glaser) المشار إليه في (عودة، 2002) الاختبارات حسب طريقة تفسير النتائج إلى:

1 - اختبارات معيارية المرجع NRT (Norm-Referenced -Tests):

وفي هذه الاختبارات يتم فيها مقارنة أداء الفرد بمعيار معين يكون مشتق من أداء مجموعة معيارية، وغالباً ما يكون المتوسط الحسابي لأداء المجموعة المعيارية التي ينتمي إليها الفرد، وتتم المقارنة بناءاً على الانحرافات المعيارية عن هذا الوسط.

ويرى رايدر وجريفز (Ryder & Graves ,1998) المشار إليهم في (الضمور، 2005) أن الاختبارات المعيارية كانت إحدى أدوات القياس المستخدمة

في المدارس منذ أكثر من (100) عام، وقد تعطي معلومات خاطئة عن مستوى التعليم في المدارس، كونها متحيزة ضد الطلبة ذوي المستوى المتدني.

2- اختبارات محكية المرجع (CRT) (Criterion-Referenced-Tests):

وفي هذه الاختبارات يتم تقويم أداء الفرد في ضوء محك مطلق يضعه المعلم أو العامل في القياس، بناءاً على معلومات قبلية خاصة بمجال موضوع القياس، حيث تمكننا هذه الاختبارات من التعرف على المعلومات والمهارات التي يعرفها الطالب في مجال معين، بغض النظر عما يعرفه أفراد مجموعته المعيارية التي ينتمي إليها، ويضع المعلم هذا المحك عادةً اعتماداً على خبرته ومعرفته بخصائص طلابه وبالمجال الدراسي (قاسم، 2008) وقد يتمثل في مستوى تحقيق الأهداف المراد تحقيقها لدى المتعلمين.

لقد ذكر ميهرن وليهمن (Mehrns & Lehmmn) المشار إليه في (الضمور، 2005) بأن مسمى الاختبارات المحكية المرجع تعود إلى (Glaser) الذي اقترح بأن المقاييس المحكية المرجع تدل على ما حققه الفرد من النواتج التعليمية بشكل محدد، حيث يرى بأننا نحتاج إلى الاهتمام بتقويم أداء المستويات المتدنية من الطلبة. وبناءاً على الأدب النظري في هذا المجال يتفق كل من (قاسم،2008 ومنصور والشربيني والحشاش، 1986) على مجموعة من الشروط التي يجب مراعاتها في الاختبارات لضمان سلامتها ونجاحها في تحقيق الأغراض المطلوبة منه، وهذه الشروط عادة ما يتم مراعاتها في البحوث السيكولوجية عند وضع الاختبارات التي تخدم أغراضاً عامة، أو عند تقنين الاختبارات، وهذه الشروط هي:

1- الموضوعية (Objectivity): وهو أن تكون عمليات تطبيق الاختبار وتصحيحه وتفسير درجاته مستقلة عن الحكم الشخصي للفاحص، حيث جاء تطوير الاختبارات الموضوعية للتغلب على الانتقادات الموجهة لاختبارات المقال، من حيث عدم ثبات التقدير أو التصحيح والوقت اللازم لعملية التصحيح وغيرها من جوانب الضعف.

2- الثبات (Reliability): وهو أن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا ما طبق لعدة مرات على نفس العينة من الأفراد وفي ظروف متشابهة، أو أن يعطي نتائج متقاربة بدرجة مقبولة إحصائياً.

3- الصدق (Validity): الاختبار الصادق هو الذي يقيس ما هو موضوع من أجله، أي يكون الاختبار صادقاً عندما يقيس فعلاً ما وضع لقياسه أو عندما يخدم الأهداف التي من أجلها صمم. إن صدق الاختبار ليست صفة عامة للاختبار، بمعنى أنه متى ثبت صدق الاختبار فيمكن استخدامه في جميع الأحوال ومع أي عينة من الأفراد، فالصدق خاصية تحدد أن الاختبار يقيس الظاهرة المعينة، في حدود العينة التي ثبت صدق الاختبار بالنسبة لها.

ويوضح جاسي (Chase, 1989) المشار إليه في (ملحم، 2000، ص200-203) أنه يمكن تصنيف الاختبارات التحصيلية حسب درجة التقنين إلى نوعين رئيسيين هما:

1. الاختبارات المقننة:

تتمثل عملية التقنين في وضع خطط شاملة لجميع خطوات الاختبار وإجراءاته وطريقة تطبيقه وتفسير درجاته، وتحديد السلوك المطلوب من الفرد أثناء تطبيق الاختبار ووجود معايير لتفسير الدرجات على ذلك الاختبار. والاختبار المقننة هي تلك الاختبارات التي يتم بناؤها بطرق مبلورة يقوم ببنائها متخصصون في الاختبارات ومواد التخصص المختلفة، من أجل توزيعها وتطبيقها على نطاق واسع في المدارس لمناطق تعليمية مختلفة، وتمتاز هذه الاختبارات بما يلي:

1. يتم إنتاج الاختبارات التحصيلية المقننة أو المعيرة بصورة مركزية من قبل المتخصصين في الاختبارات التحصيلية ممن لهم خبرة طويلة في مجال بناء الاختبارات وتطبيقها.
2. يعتمد في بناء الاختبارات التحصيلية المقننة على الأهداف التربوية المشتركة التي تعتمدها المناطق التعليمية المختلفة التي يؤمل أن يشملها تطبيق هذا النوع من الاختبارات خاصة وأن هذه الاختبارات تصمم عادة لتستخدم في مناطق تعليمية واسعة.

3. يتوفر للاختبارات التحصيلية المقننة بيانات معيارية بحيث يحرص واضعو هذه الاختبارات على تقديمها إلى الجماعات التربوية التي تستخدمها لاستخلاص دلالات للعلامات المحققة منها.
4. يمكن أن تعتمد القرارات التربوية الخاصة بتقويم أداء التلاميذ على هذا النوع من الاختبارات خاصة وأنها تأتي شاملة لما تم تعليمه في وحدة معينة من مقرر دراسي معين.
5. يمكن الاعتماد على نتائج هذا النوع من الاختبارات في اتخاذ القرارات التشخيصية والعلاجية الملائمة للتلاميذ في مناطق تعليمية واسعة، خاصة فيما يتعلق منها بتشابه الأهداف التربوية الموضوعة لكل منطقة تعليمية على حدة.
6. يعتمد على نتائج هذه الاختبارات في اتخاذ السياسات التربوية العليا التي تتلاءم وحاجات التلاميذ في مختلف المناطق التعليمية، وإجراء المقارنات اللازمة لمسار التربية والتعليم في المناطق التربوية المختلفة.
7. يمكن اعتماد نتائج تطبيق هذه الاختبارات في تطوير المناهج الدراسية وتحديثها، ويمكن الاستفادة من نتائج هذه الاختبارات في تطوير المناهج الدراسية وتحديثها، وبالنظر إلى ما تفرزه نتائج هذه الاختبارات من نقاط ضعف وقوة لمفرداتها.
8. ينطلق من نتائج تطبيق هذه الاختبارات عملية المقارنات والانتقاء والمفاضلة بين البرامج البديلة حيث تلعب هذه الاختبارات دوراً بارزاً في تحديث العملية التعليمية.

ويرى جرى (Gray, 1980) المشار إليه في (ملحم، 2000) أن الاختبارات التحصيلية المقننة تتطلب فترة زمنية طويلة نسبياً بالمقارنة مع بناء الاختبارات التحصيلية غير المقننة، كونها تحتاج إلى الكثير من الجهد والمال والخبرات الفنية المتخصصة في مجال بناء الاختبارات وتطبيقها.

2 ،الاختبارات غير المقننة :

وهي الاختبارات التحصيلة التي يعدها المعلمون، وهي تشكل الغالبية العظمى للاختبارات المعمول بها في مدارسنا، وتمتاز هذه الاختبارات بسهولة الإعداد، فهي قليلة الجهد والتكاليف إذا ما قورنت مع الاختبارات المقننة، ويعاب عليها عدم إمكانية تعميم نتائج استخدامها على مناطق تعليمية أخرى، بحيث يصعب الاعتماد عليها في اتخاذ القرارات والسياسات التربوية العامة للدولة.

2.2 الدراسات السابقة :

يتناول هذا الجزء الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع البحث، وذلك لبيان موقع الدراسة الحالية من تلك الدراسات، والإفادة من أدواتها، ومناهجها، ونتائجها، حيث تم تصنيفها إلى دراسات تتعلق ببيان فاعلية القراءة الصامتة كطريقة قياس ودراسات تتعلق بتطوير وبناء اختبارات لفظية، ودراسات تتعلق ببيان فاعلية برامج معينة في تنمية مهارات القراءة الصامتة.

1.2.2 الدراسات التي تتعلق بتطوير وبناء اختبارات لفظية :

أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت في بناء اختبارات لفظية لقياس جوانب لغوية متعددة ففي هذا الصدد أجرى آنتونتي وكارلوس (Antonetti, Carlos, 1986) دراسة تتعلق بتحديد الصدق لبطارية كوفمان للأطفال الذين يعانون صعوباتٍ في التعلم (K-ABC)، فقد بحثت العلاقة بين هذه البطارية ومقياس وكسلر للذكاء (WISC-R)، والعلاقة بين اختبار (K-ABC) مع غيره من اختبارات التحصيل، والعلاقة بينه وبين مقاييس تقيس القدرة اللغوية والإدراكية، تراوحت أعمار الطلاب المراد تطبيق الاختبارات عليهم بين (6-12) سنة، وأظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن استخدام مقياس (K-ABC) ومقياس (WISC-R) كبديلين لقياس الذكاء، وأن كل من المقياسين يقيسان نفس القدرات، وأن اختبار (K-ABC) الرياضي ليس أفضل ولا أسوأ من اختبار (WART) التحصيلي الذي يقيس القدرة الرياضية عند الأطفال،

وبالنسبة لاختبار (K-ABC) القرائي فله القدرة الكافية لقياس الاستيعاب القرائي أكثر من غيره من الاختبارات.

وأجرى (عليان، 1999) دراسة هدفت إلى بناء اختبار للمهارات الأكاديمية الأساسية لطلاب مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، حيث طورت صورتان متكافئتان للاختبار، وتكونت كل واحدة منها من ثلاثة أجزاء وهي القراءة والكتابة والحساب، ويقيس اختبار القراءة كلمات مفردة دون تضمينها في نص، واختبار الكتابة يقيس المهارات الإملائية لكلمات تملى على المفحوص في جملة مفيدة، واختبار الحساب يشمل مسائل حسابية، وتم التوصل إلى المفردات القرائية والكتابية والحسابية بتحليل مناهج اللغة العربية والحساب الخاصة لطلاب العينة، وتم تجريب فقرات الاختبار على عينة تجريبية، وتم اختيار (80) مفردة لكل اختبار فرعي وتم توزيعها حسب مستوى صعوبتها ومحتواها على الاختبارين الفرعيين، وتم إيجاد معاملات الصدق والثبات لكل اختبار فرعي، وأشارت النتائج إلى إمكانية استخراج معايير الأداء لهما، حيث تم تطبيقهما على (5120) طالباً يشكلون عينة التقنين، واستخرجت الدرجات الخام والمعيارية والدرجة الممثلة للمستوى الدراسي.

وقام كل من وايدرهولت وبلالوك (Wiederholt & Blalock, 2000) ببناء اختبار (GSRT) للقراءة الصامتة لقياس الاستيعاب، حيث اشتمل الاختبار على نموذجين متوازيين (A&B) يتكون كل منها على (13) قصة تحوي كل منها على (5) أسئلة استيعابية، وتم التأكد من ثبات الاستقرار للاختبار حيث بلغت قيمته للنموذج (A) (0.86) وللنموذج (B) (0.93) وللنموذجين (A&B) كنماذج بديلة (0.83)، وبلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.97)، وتم التحقق من صدق المحك وصدق البناء وصدق المحتوى للاختبار، حيث تم إيجاد معامل الارتباط بين العلامات على الاختبار وعلامات الأفراد على اختبارات أخرى صادقة، وتم إيجاد معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار للنموذجين، وبعد التأكد من ثباتية الاختبار وصدقة تم تطبيقه على عينة الدراسة البالغة (1400) فرد للمرحلة العمرية (7-25) سنة في (32) منطقة في الولايات المتحدة الأمريكية وتم اشتقاق معايير الأداء منها (الرتب المئينية والعلامات التائية

والزائية والقدرة الاستيعابية والعمر المكافئ والصف المكافئ) بناءً على المستوى العمري.

وأجرت (الضمور، 2005) دراسة هدفت إلى بناء اختبار تشخيصي لمهارات اللغة العربية الأساسية (الاستيعاب، الإملاء، والقواعد)، حيث اشتمل الاختبار على (134) فقرة توزعت على الاختبارات الثلاثة، وتم تطبيق الاختبار على عينية تجريبية للتحقق من صدقه وثباته، حيث بلغت قيمة ثبات الاستقرار لديه (0.87)، والاتساق الداخلي (0.90) ومعامل كابا عند نقطة قطع (70) بلغت قيمته (0.73)، وتم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة البالغة (1314) من طلبة الصف السابع، وتم استخراج معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة، وأظهرت النتائج أن هناك تدني وضعفاً واضحاً في أداء الطلبة إذ بلغت متوسطات الحساب للاختبارات الثلاثة: الفهم والاستيعاب، النحو والصرف، والإملاء على الترتيب (58.86%، 48.45%، 50.24%) ونسبة الطلبة الذين اجتازوا نقطة القطع كانت متدنية فقد بلغت كانت للاختبارات الثلاثة (30.6%، 14.5%، 10.6%) على الترتيب.

وقامت (الضمور، 2007) بدراسة هدفت إلى تحري الخصائص السيكومترية لبطارية الاستعداد متعددة الأبعاد اللفظي نموذج (L) على طلبة الصف العاشر الأساسي للفئة العمرية (16) سنة، حيث تم تعريب فقرات البطارية وتطبيقها على عينة تجريبية للتأكد من ملاءمتها للبيئة الأردنية، وأظهرت النتائج أن جميع فقرات البطارية ارتبطت ارتباطاً موجباً مع البعد الذي تنتمي إليه، وتم التحقق من ثبات أبعاد البطارية (بعد المتشابهات، وبعد المعلومات، وبعد المفردات، وبعد الرياضيات) حيث أشارت النتائج إلى أن أبعاد البطارية تتمتع بمؤشرات ثبات مرتفعة، وأن مؤشر الثبات للأبعاد ككل بلغ (0.99)، ومن خلال النتائج فقد ظهر أن أبعاد البطارية تتمتع بمؤشرات صدق محك مرتفعة تراوحت بين (0.76 و0.86)، وأظهرت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلاب والطالبات على أبعاد البطارية، وتم تطبيق البطارية على عينة الدراسة التي تكونت من (1536) طالباً وطالبة، حيث تم اشتقاق معايير أداء الطلبة على أبعاد البطارية وتبين مدى ملاءمتها للبيئة الأردنية

وأجرى (خريسات، 2007) دراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار (كوفمن) للمهارات الأكاديمية الوظيفية حيث يتألف هذا الاختبار من اختبارين واحد للحساب والآخر للقراءة ويتكون كل اختبار من مجموعة من الفقرات لقياس المهارات الخاصة بكل اختبار، وهدفت الدراسة أيضاً إلى اشتقاق معايير أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية للتحقق من صدق وثبات الاختبار، وتم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة البالغة (1221) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج بعد إجراء التحليلات الإحصائية على بيانات الطلاب أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات تراوحت بين (0.744 و0.701) حسب نتائج معادلة (كودر - ريتشاردسون -20) و(0.916 و0.902) حسب طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وأشارت النتائج إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق حيث بلغ معامل الارتباط بين نتائج الطلاب على الاختبار وبين نتائج الطلبة على مادة اللغة العربية (0.88)، كما تم اشتقاق الرتب المئينية والعلامات التائية المحولة المقابلة لعلامات أفراد المجموعتين (الذكور والإناث) وقد أوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات باستخدام الصورة المعربة من اختبار كوفمن للمهارات الأكاديمية الوظيفية والتوصل إلى مزيد من دلالات الصدق والثبات على فئات عمرية أخرى.

أما لافريدج وإريكسون وهيبريت وويلسون وترينين (Laughridge & Erickson & Hiebert & Wilson & Trainin, 2008) فقد قاموا بتطوير اختبار محوسب لقياس معدل القراءة الصامتة والاستيعاب عند الطلاب ومقارنة أدائهم عند قراءتهم النصوص من خلال اختبار محوسب وقراءتهم للنصوص من خلال اختبار ورقي، حيث تكونت العينة من (83) طالب تم اختيارهم عشوائياً من الصف الرابع (45%) منهم ذكور و(55%) منهم إناث، حيث تم تطوير اختبارين كل اختبار يشمل خمسة نصوص وكل نص يشمل أربعة أسئلة استيعابية، وتم استخدام نظام معين في الكمبيوتر يشمل على مراقب إلكتروني وناطق لقراءة التعليمات وزر يسمح للطالب الانتقال إلى النص التالي، أما الاختبار الورقي فيشمل نفس الإجراءات ولكن بوجود مراقب لمراقبة الوقت، وتم تطوير النصوص بمراعاة مستوى صعوبة الكلمات،

وطُبق كل من الاختبارين على عينة استطلاعية لمعرفة صدق وثبات كل من الاختبارين وتم التحقق من أن كل من الاختبارين يتمتعان بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، وأثبتت النتائج أن الاختبارين متوازيين، وتم اُستخدام تحليل التباين لأداء الطلاب على الاختبارين فأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطريقتين من ناحية قياس الاستيعاب، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطريقتين من حيث معدل القراءة الصامتة، إذ تبين أن القراءة من خلال الكمبيوتر كانت أسرع من القراءة من خلال الورق وربما يعود ذلك لعدم المراقبة المباشرة في الكمبيوتر.

2.2.2 الدراسات التي تتعلق ببيان فاعلية القراءة الصامتة كأسلوب لجمع البيانات من أجل اختبارها:

لقد أجريت بعض الدراسات التي كان الهدف منها الكشف عن فاعلية القراءة الصامتة كأحد طرق للقياس حيث قامت بيوفا (Buffa, 1961) بدراسة حول استخدام كل من القراءة الصامتة والقراءة الجهرية عند الصفوف الأولى، وذلك انطلاقاً من القيمة العظيمة للقراءة كونها تأخذ الجزء الأعظم من وقت الطالب في المدرسة، وكونها نشاط حيوي في عملية التعلم، فقامت بدراسة مراحل معينة من القراءة الجهرية والصامتة لمعرفة أي الطريقتين يفضل استخدامها في وقت دون وقت آخر، ودراسة علاقة كلا الطريقتين بالمنهج وكأدوات لقياس تحصيل الطالب، حيث بلغت عينة الدراسة (674) طالباً وطالبة، وتوصلت إلى أن المعلمين لا بد من أن يستخدموا برامج مرنة لكل من القراءة الصامتة والجهرية، ولا بد من استخدام القراءة الجهرية بشكل كثيف ومتكرر في الصفوف الأساسية الأولى كطريقة تساعد المعلم في تشخيص نقاط الضعف والخلل في القراءة عند الطلاب، وقد بينت أيضاً أن القراءة الجهرية تسبق القراءة الصامتة في الصفوف الأولى وخاصة عندما يواجه الطلبة نصوص صعبة تتطلب توضيح من المعلم كونها تحوي كلمات جديدة وغير مألوفة عند الطالب، وعند استخدام القراءة الجهرية كأداة تقييم لا بد من أن تكون النصوص المعطاة سهلة أي مستواها أقل من مستوى النصوص المحددة لذلك

الصف، واستنتجت أن الطفل يكون أكثر ثقةً واتزاناً إذا حقق درجة الرضا في المهارات اللازمة له، وتبين لها أن الهدف من القراءة الصامتة هو الحصول على الفكرة في حين أن الهدف من القراءة الجهرية هو التعبير عن هذه الفكرة.

وأجرى كل من بيرلي وإلين (Burley & Elaine,1979) دراسة لإجراء مقارنة بين أربعة طرق في التدريب على القراءة وأثرها في كل من التحصيل والميول نحو القراءة، وكانت طريقة القراءة الصامتة إحدى الطرق المتبعة للتدريب على القراءة، والقراءة الجهرية، واستخدام طريقة الاستماع عن طريق أشرطة مسجلة، واستخدام برنامج يتضمن المناهج المدرسية. تألف مجتمع الدراسة من 85 طالب وطالبة من الصفوف (10-11-12)، حيث تم تقسيمهم عشوائياً إلى أربعة مجموعات علاجية، وتم تعريض كل مجموعة إلى طريقة من الطرق السابقة، استغرق التدريب على القراءة بتلك الطرق 75 دقيقه ولمدة 6 أسابيع متتالية ــ وتم جمع البيانات عن طريق اختبار قبلي للطلاب واختبار بعدي (تعريضهم لبرنامج التدريب)، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح طريقة القراءة الصامتة بالنسبة لاستيعاب الطلبة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح طريقة القراءة الصامتة بالنسبة لسرعة القراءة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات بالنسبة للقدرة على التعرف على أجزاء الكلمة ومعانيها، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين المجموعات لصالح القراءة الصامتة بالنسبة للميول، وتبين أن القراءة الصامتة كطريقة للتدريب على القراءة هي أفضل طريقة في تحسين تحصيل الطلبة وتنمية الميول للقراءة.

وأجرى كل من (التل وعبيدات، 1997) دراسة هدفت لقياس أثر كل من القراءة الجهرية والقراءة الصامتة والاستماع في قياس الاستيعاب في ثلاث مستويات، الاستيعاب الحرفي، والاستيعاب الاستنتاجي، والاستيعاب التقويمي عند طلاب الصف التاسع في الأردن الذكور والبالغ عددهم (714) طالباً، وتم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات، تم اختيار خمسة نصوص نثرية من مجلات ثقافية عامة في مستوى الصف السابع وضع عليها (45) سؤالاً، تغطي مستويات الاستيعاب

الثلاثة، حيث تم إجراء اختبار قبلي للمجموعات الثلاثة، وبتحليل نتائجه لم تظهر أي فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الثلاث بالنسبة للتعلم السابق، ثم طلب من الأفراد في المجموعة الأولى أن يقرءوا النصوص قراءة صامتة، والمجموعة الثانية قراءة جهرية، والمجموعة الثالثة فقد استمعت للنصوص من خلال أشرطة سجلت بصوت الباحث، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي في تحليل النتائج، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الاستيعاب العام بين المجموعات الثلاث لصالح مجموعتي القراءة الصامتة والاستماع، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المجموعات الثلاث في الاستيعاب الحرفي، وتبين وجود فروق بين المجموعات في الاستيعاب الاستنتاجي، حيث تفوقت مجموعة الاستماع على مجموعة القراءة الجهرية، وتبين وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الثلاث في الاستيعاب التقويمي لصالح مجموعة الاستماع.

وأجرى جايسدي وديفد ومايا (Chidsey, Davis & Maya, 2003) دراسة هدفت إلى قياس مهارة القراءة الصامتة عند طلاب الصف الخامس والسادس والسابع والثامن في مدرسة واحدة باستخدام مقياس مصمم أصلاً لقياس هذه المهارة تكون من فقرات صادقة وثابتة، وقد تألفت عينة الدراسة من (483) طالب واستخدمت هذه الدراسة ثلاث قطع (نصوص) من اختبار (CBM-SR) للحصول على درجات الطلاب التي تم تحليلها باستخدام إجراء تحليل التباين الثنائي متعدد الأوجه لتقدير التباين في درجات الأفراد على الاختبار حسب المرحلة التعليمية من ناحية وحسب الوضع التعليمي الخاص من ناحية أخرى، وأشارت النتائج إلى أنه في الفقرة الأولى والثانية كان هناك تباين في درجات الطلاب في الاختبار يعزى لمتغير المرحلة التعليمية، كما ظهر تباين في درجات الطلاب على الفقرة الثالثة يعزى إلى الفروق الفردية بين الطلاب بغض النظر عن المرحلة التعليمية أو التعليم الخاص.

وأجرى مالوي (Malloy, 2008) دراسة حول مقارنة أثر كل من النسخة التقليدية من (SSR) (Sustained Silent Reading) القراءة الصامتة المدعمة والنسخة التعليمية من (ISSR) (Instructional Sustained Silent Reading) - للقراءة الصامتة - على كل من التحصيل والدافع للقراءة عند خمس شعب من طلاب

الصف الثالث والرابع، والأساس القائم عليه نموذج (SSR) هو إعطاء الطلبة وقت معين خلال اليوم الدراسي لقراءة كتب ومواضيع من اختيارهم قراءة صامتة، والعنصر الأساسي الذي يميز (ISSR) عن (SSR) هو وجود كتب مشتركة بين الطلبة والمعلمين، ووجود مؤتمرات أسبوعية يتم فيها مناقشة اهتمامات الطلبة واحتياجاتهم. تألفت العينة من مجموعتين، المجموعة الأولى تم إخضاعهم لبرنامج (SSR) والمجموعة الثانية تم إخضاعهم لبرنامج (ISSR)، وأظهرت النتائج أن الطلاب في كلا المجموعتين قيَموا الفرصة المعطاة لهم لقراءة ما يريدون، وقدروا أيضاً الإمكانية المعطاة لهم لاختيار ما يودون من الكتب المختلفة والمتنوعة، وأظهرت النتائج أيضاً أن طلاب (ISSR) وخاصة ذوي التحصيل الضعيف والدافع القليل للقراءة، استفادوا من الدعم المعطى لهم من قبل المدرس خلال المؤتمرات الأسبوعية والفرص المعطاة لهم في تبادل الكتب المختلفة.

أما براون (Brown, 2008) فقد أجرى دراسة حول مقارنة علامات مجموعتين من الطلبة، المجموعة الأولى استخدمت برنامج (Accelerated Reader) (AR)، والمجموعة الثانية استخدموا إستراتيجية القراءة الصامتة (SSR) Sustained Silent Reading، حيث كان الطلبة من المستويات الصفية (السادس، السابع، الثامن)، وتم قياس هذه العلامات بواسطة برنامج لتقييم الاستيعاب (TCAB) (Tennessee Comprehensive Assessment Program)، وكانت متغيرات الدراسة تتمثل في المستوى الصفي، الجنس، الحالة الاجتماعية، وكان مجتمع الدراسة يتمثل في طلاب مدرسة (Cock Country) في ولاية (Tennessee)، وتم استخدام اختبار(T) وتحليل التباين (ANOVA) في تحليل البيانات، وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين استخدموا برنامج (AR) أصبحت لديهم مهارات أعلى في القراءة، كما أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير الجنس على تحصيل الطلبة في الصف السادس.كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين متغير الجنس ونوع البرنامج المستخدم في الصف السابع والثامن، وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود ارتباط بالنسبة لمتغير الحالة الاجتماعية بين العلامات لطلبة السادس والسابع والثامن.

وقامت سشش (Schuch, 2008) بدراسة حول الأطفال الذين يعانون من اضطراب النشاط الزائد الملاحظ (ADHD) (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)، حيث ترى بأنهم معرضون أكثر من غيرهم من الأطفال الطبيعيين للفشل في القدرة على القراءة، كما بحثت العلاقة بين (ADHD) واضطرابات القراءة (RD)، وقامت باختبار (53) طفل ممن يعانون من الاضطرابات و(53) طفل من الأسوياء، وتم قياس أداء الأفراد عن طريق القراءة الصامتة والقراءة الجهرية من ناحية الاستيعاب، وعمل الذاكرة، والوظائف العقلية التنفيذية، وأثبتت النتائج أن الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات كانوا أكثر تعرضاً للفشل من ناحية الاستيعاب إذا قرءوا بالطريقة الصامتة، واقترحت الباحثة عند إجراء أي بحث يتعلق بالأطفال ذوي الاضطرابات فإنه من المفضل استخدام القراءة بصوت عالي وعدم الاعتماد على القراءة الصامتة.

3.2.2 دراسات تتعلق ببيان فاعلية برامج معينة في تنمية مهارات القراءة الصامتة

هناك مجموعة من الدراسات اهتمت ببناء فعالية بعض البرامج في تنمية مهارات القراءة الصامتة ففي هذا الصدد قام (الراشد، 2001) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج لتنمية مهارات القراءة الصامتة لدى عينة من تلاميذ الصف الابتدائي بمدينة الرياض، والكشف عن العلاقة بين تحسن مهارات القراءة الصامتة ومستوى التحصيل الدراسي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مهارتي الفهم والسرعة في القراءة الصامتة وفي مستوى التحصيل الدراسي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية هذا البرنامج، وقدرته على تنمية مهارات القراءة الصامتة، ورفع مستوى التحصيل الدراسي.

وبالنسبة لدراسة (حسن، 2005) فكانت تتعلق بقياس فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الصامتة، لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، حيث قامت الباحثة بإعداد برنامج إثرائي لتنمية تعلم مهارات القراءة الصامتة، تتضمن

مجموعة من النصوص والقطع النثرية التي روعي فيه مستوى التلميذ، وقامت ببناء اختبار محكي المرجع يقيس مستوى الطلاب للكفايات التي اختارته الباحثة من المنهج المدرسي، وطبقت الباحثة دراستها على صفين من صفوف السادس حيث تكونت من مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطه وتم تطبيق الاختبار المعد قبل التجريب وبعده على المجموعتين، وتبين بعد تحليل البيانات أن متوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي كان أعلى من متوسط تحصيل الطلبة في المجموعة التجريبية، ويعود ذلك لقيام الباحثة بتطبيق الاختبار القبلي على الطلبة ككل ثم اختارت طلبة المجموعة التجريبية من الطلاب ذوي المستوى المتدني في أدائهم على الاختبار القبلي، وتبين أن الزيادة في تحصيل طلبة المجموعة الضابطة خلال فترة تطبيق البرنامج (20 حصة) هي (1.36) درجة من عشرين، وأن الزيادة في تحصيل طلبة المجموعة التجريبية كانت أكبر حيث بلغت (3.7) من عشرين، وهذا يعطي مؤشراً قوياً على فاعلية البرنامج.

أما (أحمد، 2006) فقد أجرى دراسة تحت عنوان فاعلية استخدام الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، وتتمثل مشكلة البحث في مدى فاعلية استخدام الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة، وتمثلت هذه الدراسة في إعداد ثلاث دروس وفقاً لإستراتيجية الاكتشاف الموجه من كتاب القراءة المقرر للصف السادس الابتدائي، وتم استخدام اختبار تحصيلي لمهارات القراءة الصامتة ودليل ليستفيد منه المعلم في تدريس القراءة الصامتة باستخدام أسلوب الاكتشاف الموجه، وقد اشتملت نتائج الدراسة تحديد مهارات القراءة الصامتة اللازمة للمرحلة الابتدائية وكانت متمثلة في: استخراج الفكرة العامة للنص، فهم الكلمات من الصياغة، استنتاج غرض الكاتب، ربط السبب بالنتيجة، تحديد الأفكار الفرعية، تحديد معاني المفردات، اختيار المعنى المناسب، تحديد خصائص أسلوب الكاتب، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الصامتة عند مستوى (0.05) في الاختبار القبلي، ووجود علاقة ارتباطيه بين نمو كل مهارة من مهارات القراءة الصامتة والنمو العام لجميع

المهارات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي في صالح التطبيق البعدي في جميع المهارات.

4.2.2 ملخص الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن التوصل إلى:

1. أن أغلب الدراسات المتعلقة بقياس مستوى الفهم والاستيعاب عند الطلاب لجأت إلى استخدام طريقة القراءة الصامتة كطريقة للقياس.
2. أنه لا يمكن اعتبار القراءة الصامتة الطريقة الوحيدة في قياس الاستيعاب بالرغم من المزايا التي توصلت لها الدراسات بما يتعلق بتلك الطريقة فهناك حالات لا يمكن استخدام القراءة الصامتة لها، ويعتبر مثلاً استخدام القراءة الجهرية فيها أفضل.
3. أغلب الدراسات كانت تبحث أثر القراءة الصامتة قي قياس سمة التحصيل وغيرها من السمات ومقارنة هذه الطريقة بطرق أخرى، والقليل من الدراسات العربية التي تطرقت لتطوير وتوفير اختبار صادق وثابت لقياس الاستيعاب عند الطلاب من خلال القراءة الصامتة.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لدعم وإضافة للدراسات المتعلقة ببناء وتقنين اختبارات معيارية المرجع في اللغة العربية للمرحلة الأساسية، فقد اهتمت هذه الدراسة بتقنين اختبار قادر على قياس الاستيعاب القرائي بشكل دقيق عند طلاب المرحلة الأساسية باستخدام طريقة القراءة الصامتة في البيئة الأردنية، يعتمد على المنهجية العلمية في تقنين الاختبارات، واشتقاق الخصائص السيكومترية له.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة والتصميم

1.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الذكور والإناث في المرحلة العمرية (9-12) سنه في الصفوف (الرابع والخامس والسادس والسابع) في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم للعام الدراسي (2009/2008) في محافظة الكرك والبالغ عددهم (19969) طالب وطالبة حسب إحصائيات مديريات التربية والتعليم، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول [1]

أعداد الطلبة الذكور والإناث في المرحلة العمرية [9، 12] في مدارس محافظة الكرك

الصف / المديرية	تربية المزار			منطقة الكرك			تربية القصر			تربية الغور الجنوبي			المجموع
	ذكور	إناث	عدد الشعب	ذكور	إناث	عدد الشعب	ذكور	إناث	عدد الشعب	ذكور	إناث	عدد الشعب	
الرابع	560	652	65	1020	898	95	414	416	52	471	507	54	4938
الخامس	572	655	62	964	104	104	414	454	54	510	477	57	4950
السادس	617	640	59	980	928	101	389	386	48	531	451	62	4922
السابع	707	499	87	1032	993	97	370	362	49	511	485	64	5159
المجموع	2456	2646	273	3996	3761	397	1587	1618	203	2023	1920	237	19969

2.3 عينة الدراسة:

لقد تم اختيار مديرتي المزار الجنوبي وتربية الكرك قصدياً لسهولة التواصل فنياً وإدارياً، وتم اختيار المدارس التابعة لها بالطريقة العشوائية، في حين تم اختيار الشعب كاملة (الرابع والخامس والسادس والسابع) في كل مدرسة وبطريقة قصديه فكان مجموع العينة الكلية (1289) طالب وطالبة بما نسبته 10% من عدد الطلاب

في المديريتين والبالغ (12829) وقد جرى التطبيق في شهر شباط/ 2009، والجدول التالي يوضح عدد الطلاب في المدارس التي تم اختيارها:

جدول |2|

توزيع أفراد العينة حسب المديرية والنوع الاجتماعي والصف

مديرية التربية	الصف	الذكور	الإناث	المجموع
تربية الكرك	الرابع	90	68	138
	الخامس	96	81	141
	السادس	93	89	162
	السابع	68	99	167
تربية المزار الجنوب	الرابع	106	74	180
	الخامس	94	82	176
	السادس	74	89	163
	السابع	71	91	162
المجموع		616	673	1289

3.3 أداة الدراسة:

تم استخدام اختبار (GSRT) للقراءة الصامتة (Gray Silent Reading Test) لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم بناء هذا الاختبار سنة 2000م من قبل وايدرهولت وبلالوك (J.Lee Wiederholt &Ginger Blalock) وهو اختبار جمعي يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، ويتناسب مع الأفراد الذين تتراوح أعمارهم من (7-25)، وله شكلين متوازيين (A&B) مكون كل منهما من (13) فقرة منفصلة (قصص) تتدرج من حيث الصعوبة ويلي كل قصة (5) أسئلة استيعابية من نوع الاختيار من متعدد، لقد تم تحديد المستوى القاعدي الذي يحدد نقطة البداية للاختبار والمستوى السقفي الذي يحدد نقطة النهاية للاختبار لكل مرحلة عمرية، بالنسبة لتحديد المستوى القاعدي للطالب فيكون من خلال معرفة مسبقة عن مستوى ذلك الطالب كالمستوى الصفي مثلاً، أما إذا لم تتوافر لدينا معلومات كافية عن مستوى الطالب فيتم معرفته

من خلال تحديد القصة التي يجيب على أسئلتها الخمسة بشكل صحيح ويليها قصة لم يجب على كامل أسئلتها بالشكل الصحيح عندها تكون القصة الأولى هي مستواه القاعدي؛ أي يبدأ الاختبار من تلك القصة، أما بالنسبة للمستوى السقفي فيتم تحديده عندما يجيب الطالب على إحدى القصص بثلاثة أسئلة غير صحيحة من أصل خمسة أسئلة بحيث تكون تلك القصة هي المستوى السقفي له؛ أي عندما ينهي الامتحان عند تلك القصة، والجدول (3) يوضح المستوى القاعدي والمستوى السقفي لقصص اختبار (GSRT) الأصلي.

الجدول (3)

المستوى القاعدي والمستوى السقفي لقصص اختبار (GSRT) بالنسبة للعمر

عمر الطالب	القصص
7	6- 1
8	7- 1
9	8- 1
10	9- 3
11	10- 3
13- 12	11- 4
14	12- 4
17- 15	13- 6
25- 18	13- 8

يتطلب الاختبار مدة زمنية تتراوح بين (15 - 30) دقيقة للإجابة عن فقراته، وهو اختبار (GSRT) يمكن تطبيقه بشكل جمعي أو فردي؛ أي يمكن تطبيقه فردياً حيث يتم تحديد المستوى القاعدي والسقفي خلال الاختبار وغالبا ما يستخدم بهذه الحالة مع الطلاب الضعيفين جداً أو الذين يعانون من صعوبات في التعلم، ويمكن تطبيقه بشكل جمعي بحيث يتم تحديد المستوى القاعدي مسبقاً والمستوى والسقفي بعد التصحيح للاختبار ويستخدم في هذه الحالة عندما يكون الهدف منه معرفة الطلاب الذين يعانون مشكلات في القراءة من بين مجموعة الطلبة، وتحديد مستوى استيعاب

الطلاب، وتقييم مدى نجاح برنامج القراءة الخاص بالمدرسة. لقد تم تطبيقه على عينة بلغت (1400) شخص من (23) ولاية في الولايات المتحدة الأمريكية خلال الفترة (1996 - 1998)، ومن خلال أداء الأفراد على الاختبار تم الحصول على علامات خام، والعمر المكافئ، والصف المكافئ، وعلامات معيارية، والمئينات (معايير الأداء).

ويرى (Wiederholt&Blalock,2000) أنه بالإمكان تلخيص الأهداف التي يسعى الاختبار (GSRT) إلى تحقيقها في أربعة أهداف رئيسية:

1- معرفة الطلاب ذوي المستوى المتدني بالنسبة لزملائهم، والذين يحتاجون إلى تحسين في الأداء وإلى تطوير في قدراتهم الاستيعابية.
2- تحديد نقاط القوة والضعف في قدرة الطالب الاستيعابية.
3- في الحالات التي نود فيها معرفة أثر برنامج مصمم لتطوير قدرة الاستيعاب عند الطلبة ويمكن بعد تطبيق هذا البرنامج استخدام اختبار (GSRT) لمعرفة التطور الحاصل على أداء الطلبة كنتيجة لهذا البرنامج.
4- يساعد هذا الاختبار الكثير من الباحثين في جهودهم البحثية خاصة إذا كانوا بحاجة إلى مثل هذه الاختبارات معيارية المرجع.

وبما أن اختبار (GSRT) يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق، فإننا من خلال نتائجه واستناداً إلى بعض المعلومات التي جمعت بالملاحظة فإننا نستطيع أن نتخذ القرارات الدقيقة بشأن الأفراد ذوي المستوى المتدني بالمقارنة مع أقرانهم، وتزويدهم بالبرامج والتصاميم التي تهدف إلى تحسين أدائهم وقدراتهم، وفي الحالات التي يحتاج الباحث فيها إلى استخدام اختبارات متشابهة (متوازية) مثل الاختبار وإعادة الاختبار أو الاختبار القبلي والاختبار البعدي، إذ أن اختبار (GSRT) صالح لمثل هذه الحالات كونه يتضمن اختبارين متوازيين (Form A&B) (Wiederholt & Blalock, 2000).

1.3.3 الاستخدامات البحثية:

يحتاج الكثير من الباحثين في دراساتهم وأبحاثهم في المجالات المتعددة إلى استخدام اختبارات معيارية المرجع تكون صادقة وثابتة للحصول على بيانات مقبولة ودقيقة بما يتعلق بأبحاثهم، ويعد اختبار (GSRT) من الاختبارات المعيارية الجيدة التي تتوافر فيها معايير الصدق والثبات والتي يمكن استخدامها من قبل أي باحث يرغب في إجراء دراسة تتعلق بالاستيعاب القرائي، سواء كانت الدراسة حول مدى استيعاب الفرد أو حول مدى تأثير الاستيعاب القرائي على مفهوم الذات أو الثقة بالنفس أو حول معرفة مدى تأثير برنامج قرائي ما، أو المقارنة بين تأثير برنامجين أو طريقتين على استيعاب الفرد وغيرها من مواضيع الدراسات المتعددة والمتعلقة بالاستيعاب القرائي (Wiederholt & Blalock, 2000).

2.3.3 مؤهلات مطبق الاختبار :

لا بد أن يمتلك الفاحص المستخدم لاختبار (GSRT) بعض مهارات التدريب في التقييم، ويتضمن هذا التدريب جعل الفاحص بأن يكون قادراً على إدارة الاختبار وتزويده بالمعرفة الكافية في الإجراءات العامة للاختبار، وكيفية التصحيح والتفسير للنتائج، وبمعلومات محددة متعلقة بالتقييم القرائي. وعادة ما يكون التدريب الخاضع للإشراف مرغوب به أكثر من غيره، حيث يمكن الحصول عليه من مصادر متعددة، إذ يمكن للفاحص أن يكتسب التدريب عن طريق الالتحاق بمساقات مكرسة لعملية التقييم التي تتوفر في قسم علم النفس والإرشاد، كما وتعد الورشات المدعومة من منظمات مختصة بالتقييم، والمدارس المحلية والمستشارين من المصادر الأخرى للتدريب (Wiederholt & Blalock, 2000).

على الفاحص قبل إجراء اختبار (GSRT) أن يقوم باستشارة الجهات المسؤولة في المدارس المحلية حول إمكانية استخدام الاختبار، ويعتبر هذا الأمر مهماً عندما يكون الهدف من الاختبار تشخيص الظروف غير المرغوب فيها وتأهيل الأفراد لبرامج خاصة، إذ من المحتمل أن يواجه الفاحص صعوبة في إتقان الإجراءات الخاصة بالامتحان، ولهذا السبب تم عرض بعض التعليمات التي يجب

الالتزام بها من قبل الفاحص للتأكد من إدارة الاختبار بشكل جيد، وتتلخص هذه التعليمات فيما يلي:

1- يجب أن يمتلك الفاحص المعرفة التامة لمحتوى الدليل التابع لاختبار (GSRT).
2- يجب إجراء الاختبار في بيئة هادئة ملائمة من حيث الإضاءة، والتهوية، وخالية من المشوشات.
3- تأسيس علاقة ثقة مع المفحوصين عن طريق توضيح الهدف من الاختبار أولاً، والتقرب منهم في جلسة الامتحان ثانياً.
4- على الفاحص أن يراقب باستمرار مستوى اهتمام القارئ في الأداء على الامتحان وتشجيعه في الحالات التي يشعر فيها القارئ بالملل.
5- على الفاحص أن يمدح ويشجع القارئ باستمرار وان يتحرى الالتزام بإجراءات الامتحان، وأيضا عليه أن يتجنب بعض التعليقات التي تظهر كردة فعل على استجابة الطالب مثل (جيد)، (ممتاز)، مما يجعل القارئ يتوقع الإجابة الصحيحة بسرعة.
6- يسمح للقارئ أن يعود للقصة لتحديد الإجابة الصحيحة.

3.3.3 وقت الاختبار:

يتطلب اختبار (GSRT) وقتاً متفاوتاً يتراوح من (15إلى 30) دقيقة لكل شكل من الأشكال (A & B) عند أي مستوى عمري بناءاً على المستوى القاعدي والمستوى السقفي لكل مستوى عمري.

4.3.3 تعليمات التصحيح:

عندما يتم تصحيح أداء الفرد على اختبار (GSRT)، تعطى الإجابة الصحيحة درجة واحدة(1) والإجابة الخاطئة (0)، وتحسب العلامة الخام للفرد بجمع العلامات الصحيحة والتوقف عند القصة التي أجاب الطالب على ثلاثة أسئلة منها بشكل خاطئ، أي إذا أجاب الفرد على أسئلة إحدى القصص بإجابتين صحيحتين من أصل

خمسة عندها يتم التوقف عن الجمع والتصحيح بحيث يتم إدخال علامة تلك القصة مع العلامة الخام. ويتم إعطاء القصص التي تعتبر أدنى من المستوى القاعدي للطالب علامات كاملة أي (5) علامات لكل قصة ويتم حسابها من ضمن علامة الطالب الخام.

5.3.3 دلالات الصدق والثبات:

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال ثلاثة أنواع من الصدق هي: صدق المحتوى، صدق المحك، صدق البناء، وفي ما يلي توضيح لذلك:

أ . صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق محتوى القصص، وصدق محتوى الأسئلة التابعة للقصص:

صدق محتوى القصص:

عند وضع القصص تم الاهتمام بتنظيم النص من حيث مستوى التعقيد والعلاقات بين الأفكار في النص، كما تم الاهتمام أيضاً بمستوى صعوبة الكلمات المستخدمة في النص، حيث تم استخدام كثافة أقل من الكلمات المختلفة ذات المقطع القصير، وجمل قصيرة وبسيطة، بحيث تزداد كثافة الكلمات المختلفة وطول الجمل ويصبح بناء الجمل أكثر صعوبة كلما تقدمنا بعرض القصص. لقد تم التأكد من تسلسل الصعوبة في القصص من خلال إيجاد الوسط الحسابي للعلامات الطلبة الخام، حيث تم استخدام ثلاث قوائم للكلمات مصممة لتجمع كل منها عدد كبير من الكلمات المناسبة لمستويات عمرية معينة، وصممت القصص لتكون ممتعة تحوي أفكار خرافية ذات مغزى، وقصص متعلقة بأحداث اليوم وغيرها متعلقة بأوضاع اجتماعية متجنبين مواضيع تعليمية محددة (مثل الرياضيات...) لأن الهدف قياس القدرة الاستيعابية القرائية أكثر من المعارف التعليمية.

صدق محتوى الأسئلة:

الأصل في صياغة الأسئلة أن تكون قادرة على تقييم استيعاب الفرد للقصة، حيث جرت صياغة الأسئلة وفق أربعة أنواع عامة للأسئلة (أسئلة حرفية، أسئلة استدلالية، أسئلة انتقاديه، أسئلة عاطفية) فالأسئلة الحرفية يتم استيعابها من النص

حرفياً والإجابة عنها واضحة موجودة في النص، أما الأسئلة الاستدلالية فتتطلب شخص قادر على فهم معنى القصة أو ربط المعلومات في القصة، والأسئلة الإنتقادية فهي تقيم قدرة الفرد على التحليل والحكم على النص، والأسئلة العاطفية تتطلب إجابات عاطفية تتعلق بمشاعر الفرد وأحاسيسه تجاه أحداث القصة.

في بداية الأمر كان اختبار (GSRT) يحوي على عدد كبير من الأسئلة بأنواعها الأربعة، ولكن بعد إجراء التحليلات الإحصائية المتعلقة بالفقرات كمعاملات الصعوبة ومعاملات التمييز تم التخلي عن بعض الأسئلة، فكانت القصة الواحدة تحوي سبع أسئلة وحتى يصبح الاختبار أكثر ثباتاً تم تحديد أكثر خمس أسئلة قوية تمتاز بقوة من الناحية الإحصائية ليصبح الاختبار بصورته النهائية.

تم الاهتمام أيضاً بموضوع الإجابة على تلك الأسئلة بحيث لا يمكن للفرد الإجابة على السؤال بدون قراءة النص، وتم التحقق من ذلك من خلال إعطاء مجموعة من الأفراد تلك الأسئلة للإجابة عنها دون قراءة النص، وتم أيضاً مراعاة عدم تشابه الأصوات بين الكلمات في الأسئلة والكلمات في النص ولتجنب ذلك تم استخدام أسماء وأفعال في الأسئلة غير موجودة في النص، وكانت الكلمات المستخدمة مساوية في صعوبتها للكلمات المستخدمة في النص، وحصل ذلك باستخدام قوائم الكلمات المخصصة لكل مرحلة عمرية.

ب . صدق البناء:

تم استخراج معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، وتم حساب معامل التمييز باستخراج معامل الارتباط (بيرسون) بين علامة الفرد على الفقرة وبين علامته الكلية على الاختبار، ويرى كل من (Ebel,1972) و(Pyrczak,1973) المشار إليهم في (Wiederholt&Blalock,2000)، أن معامل التمييز (0.35) فأكثر يعد مقبولاً. أما معامل الصعوبة فهو مجموع الإجابات الصحيحة على كل فقرة، وتم حسابه لتحديد الفقرات الصعبة والفقرات السهلة وترتيبها من الأسهل إلى الأصعب، وبناءاً على معاملات التمييز، فقد تم حذف الفقرات الضعيفة (غير دالة إحصائياً) وتم اعتماد الفقرات الجيدة في صورة الاختبار النهائية.

ج .صدق المحك:

في هذا النوع من الصدق تم الاعتماد على محك خارجي نستطيع من خلال نتائجه التحقق من فاعلية الاختبار في التنبؤ بأداء الأفراد في فعاليات محددة، وتم التحقق من صدق اختبار (GSRT) من خلال حساب معامل الارتباط بين علامات الطلبة عليه وعلاماتهم على اختبارين: هما مقياس القراءة المقنن (الطبعة الثانية) Standardized Reading Inventory-Second Edition (SRI-2): وهو مقياس مصمم لقياس القدرة الاستيعابية القرائية، ويتكون من نموذجان (A&B)، وأجريت هذه الدراسة على (91) فرد ممن تراوحت أعمارهم بين (7-15) سنة، ذكوراً وإناثاً. أما الاختبار الآخر فهو اختبار القراءة الجهرية Gray Oral Reading Tests- Third Edition) (GORT): وهو اختبار صمم لقياس الاستيعاب الأطفال من خلال القراءة الجهرية، وتم إيجاد معامل الارتباط بين النموذج (A) في اختبار(GSRT) ونموذج (A) في اختبار(GORT)، ومعامل الارتباط بين النموذج (B) في اختبار (GSRT) والنموذج (B) في اختبار (GORT)، وأجريت هذه الدراسة على 32 فرد تراوحت أعمارهم بين (14-17) سنة تم اختيارهم للإجابة على نموذج (A)، و(34) فرد تراوحت أعمارهم بين (14-17) سنة تم اختيارهم للإجابة على نموذج (B). وكانت معاملات الارتباط عالية مما يعطينا دليل قوي على صدق اختبار (GSRT)، والجدول (4) يبين قيم معاملات الارتباط.

الجدول (4)

معاملات الارتباط بين اختبار (GSRT) نموذج A ونموذج B والاختبارات المحكية

الاختبارات المحكية	GSRT A	GSRT B
اختبار (SRI-2)		
اختبار الاستيعاب نموذج (A)	71	65
اختبار الاستيعاب نموذج (B)	65	63
اختبار الدقة في معرفة الكلمات نموذج (A)	69	68
اختبار الدقة في معرفة الكلمات نموذج (B)	71	68
اختبار الكلمات نموذج (A)	67	66
اختبار الكلمات نموذج (B)	69	70

اختبار (GORT)		
اختبار الاستيعاب نموذج (A)	72	...
اختبار الاستيعاب نموذج (B)	...	64

وفيما يتعلق بدلالات الثبات للمقياس بصورته الأصلية فقد جرى التأكد منها من خلال ثلاثة طرق:

أ ٠ طريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا):

تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا للتحقق من الثبات الداخلي للفقرات لكلا النموذجين (A&B)، حيث جرى استخدام العلامات المعيارية (z)، فكانت النتائج تدل على أن معاملات (α) لكلا النموذجين كانت مرتفعة، أي أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، فوجد أن معدل الثبات لنموذج (A) كان (0.95) ومعدل الثبات لنموذج (B) كان (0.94).

ب ٠ طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) وطريقة النماذج البديلة:

في هذه الطريقة يتم تقديم الامتحان ومن ثم إعادة تطبيقه في وقت آخر، حيث تم تطبيق النموذجين على عينة مكونة من (42) طفل تراوحت أعمارهم بين (7-18) سنة، و تكونت العينة من (48%) ذكور و(52%) إناث، وتم تطبيق النموذجين على نفس العينة بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وجرى استخدام طريقة النماذج البديلة كذلك على نفس العينة واستخدمت النماذج (A&B) كنماذج بديلة تم تطبيقها بنفس الوقت، وبعد تصحيح الاختبارات تم تحويل العلامات الخام إلى علامات معيارية محولة لكلا النموذجين وجرى حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط للاختبار الأول والثاني لكلا النموذجين، كما هو موضح في الجدول (5).

الجدول (5)

قيم الثبات لاختبار (GSRT) بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار والنماذج البديلة

نماذج (GSRT)	الاختبار الأول	الاختبار الثاني

r	SD	M	SD	M	
0.86	16	105	15	104	نموذج (A)
0.93	15	104	15	104	نموذج (B)
0.83	15	104	15	104	نموذج (A & B)

6.3.3 إجراءات استخراج الخصائص السيكومترية لاختبار (GSRT) على البيئة الأردنية:

لقد جرى استخراج الخصائص السيكومترية لاختبار (GSRT) نموذج (A) ليتلاءم مع البيئة الأردنية وذلك وفقاً للخطوات التالية:

1.6.3.3 خطوات تطوير وتعريب الاختبار:

1- تمت ترجمة فقرات الاختبار وإرشادات تطبيقه ومفتاح الإجابة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية.
2- جرى عرض الاختبار بعد ترجمته إلى عدد من المختصين باللغة الإنجليزية للتأكد من صحة الترجمة، وجرى عرضه أيضاً على مختصين باللغة العربية للتأكد من صحة القواعد اللغوية، والكلمات المستخدمة من حيث مدى شيوعها وتعارفها عند الطلاب، والتأكد من مدى مناسبة صعوبة الألفاظ المستخدمة لمستوى صعوبة القصة، والتحقق من صحة صياغة الأسئلة والجمل وترابط الأفكار في النص. وجرى كذلك إعادة ترجمته من اللغة العربية إلى الإنجليزية مرة أخرى للتأكد من صدق الترجمة.
3- تم إجراء التعديلات المشار إليها من قبل المختصين سواء باللغة العربية أو باللغة الإنجليزية.
4- جرى تجريب الاختبار على عينة استطلاعية وذلك للتأكد من سلامة التسلسل في صعوبة الفقرات (القصص)، وللتأكد من مدى وضوح الصياغة اللغوية، وتعليمات الإجابة، وسلامة الأداء، ومدى ملائمة العبارات للبيئة الأردنية، وأيضاً للتدرب على إجراءات الاختبار، والوقت اللازم لإجرائه.

5-جرى حساب الأوساط الحسابية لكل قصة، وبناءاً على النتائج تم التعديل في بعض أسئلة القصص من حيث مستوى الصعوبة فبعضها كان يحتاج إلى استبدال ألفاظ صعبة أو غير معروفة بألفاظ أكثر شيوعاً تم التوصل إليها من الطلاب أثناء التجريب، كما طبق على عينة أخرى بنفس الحجم للتأكد من صحة التعديلات التي تم إجراؤها، ووجد أن هناك فقرة ما زالت تحتاج إلى تعديل من حيث مستوى الصعوبة (قصة 5) فكانت ذات مستوى أصعب من الفقرات التالية لها وسبب ذلك عدم إدراك الطلاب لفكرة القصة كونها تحوي شخصيات غير مألوفة للطلاب مثل (طائر اللقلق) فلم يدرك الطلاب أن طائر اللقلق ذو منقار طويل وأن فكرة القصة قائمة على ذلك، حيث عُدلت بما يتناسب مع مستوى صعوبة القصة السابقة والقصة اللاحقة، وتم تطبيق الاختبار مرة أخرى على عينة من نفس الحجم وأظهرت النتائج بأن القصص متسلسلة من حيث مستوى الصعوبة.

6- طُبق الاختبار على عينة تجريبه أولية لاستخراج معاملات الصدق والثبات، وتحديد المستوى القاعدي والسقفي لكل مستوى صفي، وجرى استبعاد هذه العينة من العينة الكلية.

7- تم إعداد الاختبار بصورته النهائية وطباعته بشكل واضح ومناسب بالنسبة للفقرات، وبعدها تم تطبيقه على عينة الدراسة وبشكل جمعي.

2.6.3.3 الصدق والثبات للصورة الأردنية:

أ . صدق الاختبار:

لقد تم التحقق من صدق بناء الاختبار من خلال الدلالات التالية :

1 . الصدق المرتبط بمحك:

طُبق الاختبار على عينة بلغت (80) طالبا وطالبة موزعة على المستويات الصفية بالتساوي، أي (20) طالب وطالبة لكل مستوى صفي وموزعين بالتساوي (10) ذكوراً و(10) إناثاً، حيث جرى التحقق من صدق الاختبار بإيجاد معامل

الارتباط بين علامات الطلبة على اختبار (GSRT) وعلاماتهم على مادة اللغة العربية للفصل الدراسي الأول، وتم عرض النتائج في (الفصل الرابع).

2 . الصدق التمييزي :

تم إيجاد كل من الأوساط الحسابية وال الحسابية والانحرافات المعيارية لإيجاد الصدق التمييزي، وتم عرض النتائج في (الفصل الرابع).

ب . خصائص الفقرات :

جرى إيجاد معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، حيث تم عرض الأوساط الحسابية لمعاملات صعوبة وتمييز الفقرات كما هو موضح في (الفصل الرابع).

ج . ثبات الاختبار :

بعد تطبيق الاختبار على العينية التجريبية والتي بلغ حجمها (80) طالب وطالبة موزعين بالتساوي على المستويات الصفية، (20) طالب وطالبة لكل مستوى صفي، وموزعين (10) ذكور و(10) إناث، تم إيجاد معامل الثبات للاختبار بطريقتين، طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-retest)، حيث تم عرض النتائج في (الفصل الرابع).

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

1.4 عرض النتائج:

يتناول هذا الفصل عرضاً لأهم البيانات التي تم جمعها عن طريق الاختبار، وعرضاً لخلاصة النتائج التي توصلت لها الدراسة المتعلقة باشتقاق الخصائص السيكومترية لاختبار (GSRT)، حيث جرى عرض نتائج كل سؤال على حدة.

السؤال الأول: ما قيم معاملات الصدق لاختبار (GSRT) في البيئة الأردنية؟

تم التحقق من صدق بناء الاختبار من خلال الدلالات التالية:

1. الصدق المرتبط بمحك:

جرى حساب معامل الارتباط بيرسون (Person) بين علامات الطلبة على اختبار (GSRT) في العينة التجريبية على مستوياتهم المختلفة (الصف الرابع، الخامس، السادس، والسابع) وبين علاماتهم على مادة اللغة العربية خلال الفصل الأول للعام الدراسي (2008 /2009)، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6)

معاملات الارتباط بين أداء الأفراد عينة الدراسة على اختبار (GSRT) وعلاماتهم على مادة اللغة العربية

الصف	معامل الارتباط (r)
الرابع	0.736
الخامس	0.610
السادس	0.808

السابع	0.813

تبين من خلال النتائج المبينة في جدول (6)، أن قيم معاملات الارتباط لأداء الأفراد تراوحت بين (0.610 و0.813)، وتعد هذه القيم مقبولة، وتدلل على صدق اختبار (GSRT).

2 . الصدق التمييزي :

تم إيجاد الصدق التمييزي لاختبار (GSRT) من خلال إيجاد الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية

الصف	الوسط الحسابي (M)	الانحراف المعياري (SD)	العدد
الرابع	13.56	7.257	20
الخامس	23.25	4.475	20
السادس	23.40	5.335	20
السابع	26.00	3.784	20

يتبين من خلال الجدول (7) أن قيم الأوساط الحسابية تزداد بزيادة الصف، مع تقارب بين الأوساط الحسابية للصف الخامس والسادس وهذا يوضح لنا أن الاختبار قادر على التمييز بشكل ضعيف بين أداء الطلاب في الصف الخامس وأداء الطلاب في الصف السادس، بينما هو قادر على التمييز بشكل واضح بين المستويات الصفية الأخرى.

3 . خصائص الفقرات :

لقد جرى حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار (القصص) وتم عرض النتائج حسب المستوى الصفي كما هو مبين في الجداول (12,11,10,9).

جدول (8)

معامل الصعوبة لفقرات اختبار (GSRT)

الصف / رقم الفقرة	معامل الصعوبة			
	الرابع	الخامس	السادس	السابع
.1	0.94	1.00	1.00	1.00
.2	0.72	1.00	1.00	1.00
.3	0.70	0.91	0.84	1.00
.4	0.61	0.90	0.72	0.81
.5	0.39	0.59	0.63	0.63
.6	0.28	0.42	0.44	0.46
.7	0.22	0.37	0.38	0.39
.8	0.22	0.24	0.26	0.37
.9	0.20	0.23	0.24	0.32
.10	0.12	0.17	0.28	0.38
.11	0.00	0.00	0.25	0.26
.12	0.00	0.00	0.05	0.19
.13	0.00	0.00	0.00	0.00

يتبين من الجدول (9) أن معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار بالنسبة للمستوى الصفي (الرابع) تراوحت بين (0.00 – 0.94) وهي معاملات متسلسلة من الأسهل إلى الأصعب وهذا دليل على تسلسل الفقرات (القصص) من الأسهل إلى

الأصعب، ونرى ذلك أيضاً في قيم معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار بالنسبة للمستويات الصفية الأخرى، فمعاملات الصعوبة بالنسبة للمستوي الصفي (الخامس) تراوحت بين (0.00- 1.00) وللمستوى الصفي (السادس) حيث تراوحت بين (0.00 – 1.00) وللمستوى الصفي (السابع) إذ تراوحت بين (0.00 – 1.00). وفيما يلي عرض لمتوسط معاملات الصعوبة للاختبار ككل حسب المستويات الصفية.

جدول (9)

متوسط معاملات الصعوبة لاختبار (GSRT) حسب المستوى الصفي

الصف	معامل الصعوبة
الرابع	0.338
الخامس	0.448
السادس	0.493
السابع	0.502

جدول (10)

معامل التمييز لفقرات اختبار (GSRT)

رقم الفقرة / الصف	معامل الصعوبة			
	الرابع	الخامس	السادس	السابع
.1	**0.523	0.000	0.000	0.000
.2	**0.741	0.000	0.000	0.000
.3	0.286	0.439	**0.753	0.000
.4	**0.551	0.343	*0.601	*0.431
.5	*0.452	**0.814	**0.599	**0.688
.6	0.336	**0.567	*0.485	**0.723
.7	0.277	0.357	**0.755	**0.775
.8	**0.691	**0.561	*0.467	0.430
.9	0.340	0.635	**0.666	0.323

0.292	**0.551	*0.355	0.328	.10
0.458	0.344	0.400	0.133	.11
0.351	0.387	0.127	0.000	.12
0.194	0.133	0.145	0.000	.13

يتبين من خلال جدول (11) أن قيم معاملات التمييز لفقرات الاختبار - والتي تم حسابها بإيجاد معامل الارتباط بين العلامة على الفقرة والعلامة الكلية للاختبار - تسمح لنا بالقول أن فقرات الاختبار قادرة على التمييز بين الطلبة بالنسبة للمستويات العمرية، فكما يشير أيبل (Ebel, 1972) وبايرزيك (Pyrczak, 1973) المشار إليهم في (Wiederholt & Blalock, 2000)، إلى أن قيم معاملات التمييز (0.35) فأكثر هي مقبولة. وحسب الجدول (11) فإن أغلب القيم تراوحت بين (0.30 – 0.81).

الجدول رقم (11)

متوسط معاملات التمييز لاختبار (GSRT) حسب المستوى الصفي

الصف	معامل التمييز
الرابع	0.358
الخامس	0.364
السادس	0.441
السابع	0.358

السؤال الثاني: ما قيم معاملات الثبات لاختبار (GSRT) في البيئة الأردنية؟

تم التحقق من ثبات الاختبار من خلال:

1 - حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وذلك حسب المستوى الصفي كما هو موضح في الجدول (13).

جدول (12)

قيم معاملات الثبات حسب المستوى الصفي من خلال معادلة كرونباخ ألفا

الصف	معامل الصعوبة
الرابع	0.795

الخامس	0.635
السادس	0.683
السابع	0.730

يتضح من الجدول (13) أن قيم معاملات الثبات تراوحت بين (0.635-0.795) وهذه القيم تعطي الاختبار درجة مقبولة من الثبات.

2-حساب معامل الثبات بطريقة (Test-retest)الاختبار وإعادة الاختبار ، حيث تم تطبيق الاختبار مرتين على العينة التجريبية والمكونة من (80) طالب بفارق زمني مقداره ثلاثة أسابيع وجرى حساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج الطلاب على الاختبارين، كما هو موضح في الجدول (14).

جدول (13)

قيم معاملات الثبات بطريقة (Test-retest) لاختبار (GSRT)

الصف	معامل الثبات
الرابع	0.772
الخامس	0.912
السادس	0.911
السابع	0.623

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الثبات تراوحت بين (0.623-0.912) وأن هذه القيم تعطينا درجة مقبولة من الثبات عند المستوى الصفي (الرابع) والمستوى الصفي (السابع) وكما تعطينا درجة عالية من الثبات عند المستوى الصفي (الخامس) والمستوى الصفي (السادس).

السؤال الثالث: ما هي معايير أداء الأفراد على اختبار (GSRT)؟

جرى حساب الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة الاستيعابية اللغوية لعلامات الطلبة ذكوراً وإناثاً وللذكور والإناث معاً، حيث تم حساب القدرة الاستيعابية اللغوية من خلال المعادلة التالية: $(100 + Z * 15)$ وتم عرض النتائج في الجداول (29، 28، 27، 26، 25، 24، 23، 22، 21، 20، 19، 18)، وجرى تمثيل النتائج الواردة في الجداول بشكل صفحات نفسية للعلامات الخام موضحة في

الملحق (ج)، وتم حساب القدرة اللغوية الاستيعابية لعلامات الطلبة ند كل مستوى عمري ولكل (5) أشهر كما هو موضح في الملحق (ب).

الجدول [14]

الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية

للطلبة الذكور من الصف الرابع

القدرة اللغوية	العلامة الزائية	العلامة التائية	الرتبة المئينية	العلامة الخام
72.55	1.83 -	31.70	1.42	0.00
74.29	1.71 -	32.86	3.69	1.00
76.03	1.59 -	34.02	5.97	2.00
77.87	1.84 -	35.18	7.67	3.00
79.52	1.63 -	36.35	8.81	4.00
81.26	1.24 -	37.51	12.22	5.00
83.00	1.13 -	38.67	17.33	6.00
84.74	1.01 -	39.83	20.45	7.00
86.49	0.90 -	40.99	22.44	8.00
88.23	0.78 -	42.15	26.41	9.00
89.97	0.66 -	43.31	30.11	10.00
91.71	0.55 -	44.48	31.82	11.00
93.46	0.43 -	45.46	32.39	12.00
95.20	0.32 -	46.80	34.94	13.00
96.94	0.20 -	47.96	39.49	14.00
98.68	0.08 -	49.12	43.18	15.00
100.43	0.02	50.28	48.58	16.00
102.17	0.14	51.45	5.40	17.00
103.91	0.26	52.61	60.51	18.00
105.65	0.37	53.77	66.76	19.00
107.40	0.49	54.93	72.44	20.00
109.14	0.60	56.09	75.57	21.00
110.88	0.72	57.25	78.41	22.00
112.62	0.84	58.41	81.53	23.00
114.36	0.95	59.58	83.52	24.00
116.11	1.07	60.74	85.80	25.00
119.59	1.30	63.06	88.92	27.00
123.08	1.53	65.38	90.62	29.00
124.82	1.65	66.55	92.61	30.00
126.56	1.77	67.71	95.17	31.00
128.30	1.88	68.87	96.88	32.00
130.05	2.00	70.03	97.73	33.00
131.79	2.11	17.19	98.58	34.00
133.53	2.23	72.35	99.72	35.00

الجدول [15]

الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية

للطلبة الإناث من الصف الرابع

القدرة اللغوية	العلامة الزائية	العلامة التائية	الرتبة المئينية	العلامة الخام
73.75	1.75 -	32.50	2.13	0.00
75.76	1.62 -	33.74	4.96	1.00
77.48	1.50 -	34.99	9.57	2.00
79.35	1.37 -	36.23	14.18	3.00
81.22	0.25 -	37.48	16.67	4.00
83.09	1.12 -	38.72	18.79	5.00
84.95	1.00 -	39.97	22.34	6.00
86.82	0.87 -	41.21	27.30	7.00
88.69	0.75 -	42.46	29.79	8.00
90.56	0.62 -	43.70	30.50	9.00
92.42	0.50 -	44.95	33.69	10.00
94.29	0.38 -	46.19	36.88	11.00
96.16	0.25 -	47.44	38.30	12.00
98.03	0.13 -	48.68	40.78	13.00
99.89	0.00	49.93	43.97	14.00
101.67	0.11	51.17	46.45	15.00
103.63	0.24	52.42	48.94	16.00
105.50	0.36	53.66	55.32	17.00
107.36	0.49	54.91	63.48	18.00
109.23	0.61	56.15	70.12	19.00
111.10	0.73	57.40	75.89	20.00
112.97	0.86	58.64	80.14	21.00
114.83	0.98	59.89	84.04	22.00
116.70	1.11	61.13	88.30	23.00
118.57	1.23	62.38	92.20	24.00
120.44	1.36	63.62	94.33	25.00
122.30	1.48	64.87	95.04	26.00
124.17	1.61	66.11	96.45	27.00
126.04	1.73	67.36	97.87	28.00
129.77	1.98	69.85	98.94	30.00
131.64	2.10	71.10	100.00	31.00

الجدول [16]

الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية للطلبة الذكور والإناث من الصف الرابع

العلامة الخام	الرتبة المئينية	العلامة التائية	العلامة الزائية	القدرة اللغوية
0.00	1.73	32.23	1.77 -	73.35
1.00	4.40	33.42	1.65 -	75.13
2.00	7.70	34.61	1.53 -	76.91
3.00	10.69	35.80	1.42 -	78.70
4.00	12.42	36.99	1.30 -	80.48
5.00	15.25	38.17	1.18 -	82.26
6.00	19.65	39.36	1.06 -	84.08
7.00	23.58	40.55	0.94 -	85.83
8.00	25.79	41.74	0.82 -	87.61
9.00	28.14	42.93	0.70 -	89.39
10.00	31.76	44.11	0.58 -	91.17
11.00	34.12	45.30	0.46 -	92.95
12.00	35.06	46.49	0.35 -	94.74
13.00	37.58	47.68	0.23 -	96.52
14.00	41.51	48.87	0.11 -	98.30
15.00	44.65	50.06	0.00	100.08
16.00	48.74	51.24	0.12	101.87
17.00	55.35	52.43	0.24	103.65
18.00	61.79	53.62	0.36	105.43
19.00	68.24	54.81	0.48	107.21
20.00	73.90	56.00	0.59	109.00
21.00	77.52	57.19	0.71	110.78
22.00	80.82	58.37	0.83	112.56
23.00	84.43	59.56	0.95	114.34
24.00	87.26	60.75	1.07	116.13
25.00	89.47	61.94	1.19	117.91
26.00	90.88	63.13	1.31	119.69
27.00	92.14	64.31	1.43	121.47
28.00	93.40	65.50	1.55	132.25
29.00	93.87	66.69	1.66	125.04
30.00	95.28	67.88	1.78	126.82
31.00	97.17	69.07	1.90	128.60
32.00	98.27	70.26	2.02	130.38
33.00	98.74	71.44	2.14	132.17
34.00	99.21	72.63	2.26	133.95
35.00	99.84	73.82	2.38	135.73

الجدول (17)

الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية للطلبة الذكور من الصف الخامس

العلامة الخام	الرتبة المئينية	العلامة التائية	العلامة الزائية	القدرة اللغوية
10.00	0.65	32.08	1.79 -	73.13
11.00	2.60	33.89	1.16 -	75.83
12.00	9.74	35.69	1.43 -	78.54
13.00	15.58	37.49	1.25 -	81.24
14.00	18.18	39.30	1.07 -	83.95
15.00	22.73	41.10	0.88 -	86.65
16.00	27.92	42.90	0.70 -	89.36
17.00	33.12	44.71	0.52 -	92.06
18.00	37.01	46.51	0.34 -	94.77
19.00	44.84	48.31	0.16 -	97.47
20.00	54.55	50.12	0.01	100.18
21.00	60.39	51.92	0.19	102.88
22.00	63.96	53.72	0.37	105.59
23.00	68.51	55.53	0.55	108.29
24.00	72.73	57.33	0.73	110.99
25.00	77.27	59.13	0.91	113.70
26.00	82.47	60.94	1.09	116.40
27.00	86.36	62.74	1.27	119.11
28.00	91.23	64.54	1.45	121.81
29.00	96.10	66.35	1.63	124.52
30.00	98.70	68.15	1.81	127.22
32.00	100.00	71.67	2.17	132.63

الجدول [18]

الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية للطلبة الإناث من الصف الخامس

العلامة الخام	الرتبة المئينية	العلامة التائية	العلامة الزائية	القدرة اللغوية
11.00	1.23	29.72	2.02 -	69.58
12.00	4.91	31.45	1.85 -	72.17
14.00	7.98	34.90	1.50 -	77.36
15.00	9.20	36.63	1.33 -	79.95
16.00	11.66	38.36	1.16 -	82.54
17.00	14.42	40.09	0.99 -	85.14
18.00	18.40	41.82	0.81 -	87.73
19.00	23.93	43.55	0.64 -	90.33
20.00	30.37	45.28	0.47 -	92.92
21.00	38.34	47.01	0.29 -	95.51
22.00	46.93	48.74	0.12 -	98.11
23.00	54.60	50.47	0.04	100.70
24.00	60.43	52.20	0.21	103.29
25.00	65.64	53.93	0.39	105.89
26.00	70.86	55.65	0.56	108.48
27.00	77.30	57.38	0.73	111.08
28.00	84.66	59.11	0.91	113.67
29.00	89.88	60.84	1.08	116.26
30.00	93.25	62.57	1.25	118.26
31.00	95.71	64.30	1.43	121.45
33.00	96.93	67.76	1.77	126.64
36.00	97.85	72.95	2.29	134.42
38.00	98.77	76.40	2.64	142.20
39.00	99.39	78.13	2.81	142.20
46.00	100.00	90.24	4.02	160.63

الجدول [19]

الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية للطلبة الذكور والإناث من الصف الخامس

العلامة الخام	الرتبة المئينية	العلامة التائية	العلامة الزائية	القدرة اللغوية
10.00	0.32	30.50	-1.95	70.74
11.00	1.74	32.21	-1.77	73.32
12.00	7.10	33.93	-1.60	75.89
13.00	11.36	35.64	-1.43	78.46
14.00	12.78	37.36	-1.26	81.03
15.00	15.62	39.07	-1.09	83.61
16.00	19.40	40.79	-0.92	86.18
17.00	23.34	42.50	-0.74	88.75
18.00	27.29	44.22	-0.57	91.32
19.00	33.75	45.93	-0.40	93.90
20.00	41.96	47.65	-0.23	96.47
21.00	48.90	49.36	-0.06	99.04
22.00	55.05	51.08	1.07	101.62
23.00	61.20	52.79	0.27	104.19
24.00	66.25	54.51	0.45	106.76
25.00	71.14	56.22	0.62	109.33
26.00	76.34	57.94	0.79	111.91
27.00	81.55	59.65	0.96	114.48
28.00	87.70	61.37	1.13	117.05
29.00	92.74	63.08	1.30	119.62
30.00	95.74	64.80	1.47	122.20
31.00	97.48	66.51	1.65	124.77
32.00	98.11	68.23	1.82	127.34
33.00	98.42	69.94	1.99	129.91
36.00	98.90	75.09	2.50	137.63
38.00	99.37	78.52	2.85	142.78
39.00	99.68	80.23	3.02	145.35
46.00	100.00	92.24	4.22	163.36

الجدول (20)

الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية للطلبة الذكور من الصف السادس

العلامة الخام	الرتبة المئينية	العلامة التائية	العلامة الزائية	القدرة اللغوية
10.00	1.35	81.08	-1.89	71.62
11.00	3.04	82.62	-1.73	73.93
12.00	5.74	84.16	-1.58	76.24
13.00	8.11	85.70	-1.42	85.70
14.00	10.47	87.24	-1.27	80.86
15.00	14.53	88.78	-1.12	83.17
16.00	18.92	90.32	-0.96	85.48
17.00	22.97	91.86	-0.81	87.79
18.00	28.38	93.40	-0.65	90.10
19.00	36.82	94.94	-0.50	92.41
20.00	42.91	96.48	-0.35	94.72
21.00	45.26	98.02	-0.19	97.03
22.00	48.65	99.56	-0.04	99.34
23.00	52.36	101.10	0.11	101.65
24.00	57.09	102.64	0.26	103.97
25.00	62.16	104.18	0.41	106.28
26.00	67.57	105.72	0.57	108.59
27.00	73.99	107.26	0.72	110.90
28.00	79.73	108.80	0.88	113.21
29.00	87.50	110.34	1.03	115.52
30.00	93.58	111.89	1.18	117.83
32.00	95.27	114.97	1.49	122.45
34.00	96.28	118.05	1.80	127.07
36.00	97.30	121.13	2.11	131.69
38.00	98.31	124.21	2.42	136.31
39.00	99.32	125.75	2.57	143.24
41.00	100.00	128.83	2.88	143.24

الجدول (21)

الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية للطلبة الإناث من الصف السادس

العلامة الخام	الرتب المئينية	العلامات التائية	العلامات الزائية	القدرة اللغوية
10.00	0.56	78.76	-2.12	68.14
11.00	2.26	80.53	-1.94	70.79
12.00	5.93	82.29	-1.77	73.44
13.00	8.47	84.06	-1.59	76.09
14.00	9.04	85.83	-1.41	78.74
15.00	11.86	87.60	-1.24	81.40
16.00	16.67	89.36	-1.06	84.05
17.00	20.62	91.13	-0.88	86.70
18.00	24.86	92.90	-0.71	89.35
19.00	31.07	94.67	-0.53	92.00
20.00	37.01	96.43	-0.35	94.65
21.00	42.94	98.20	-0.17	97.30
22.00	48.87	99.97	-0.00	99.96
23.00	53.39	101.74	0.17	102.61
24.00	58.76	103.51	0.35	105.26
25.00	66.10	105.27	0.52	107.91
26.00	73.45	107.04	0.70	110.56
27.00	80.23	108.81	0.88	113.21
28.00	86.72	110.58	1.05	115.86
29.00	91.53	112.34	1.23	118.52
30.00	95.48	114.11	1.41	121.17
31.00	98.02	115.88	1.58	123.82
32.00	98.87	117.65	1.76	126.47
35.00	99.44	122.95	2.29	134.42
44.00	100.00	138.86	3.88	158.29

الجدول [22]

الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية للطلبة الذكور والإناث من الصف السادس

العلامة الخام	الرتب المئينية	العلامة التائية	العلامة الزائية	القدرة اللغوية
10.00	0.77	29.92	-2.00	69.87
11.00	2.46	31.57	-1.84	72.36
12.00	5.69	33.22	-1.67	74.84
13.00	8.15	34.88	-1.51	77.32
14.00	9.54	36.53	-1.34	79.80
15.00	12.92	38.19	-1.18	82.28
16.00	17.54	39.84	-1.01	84.76
17.00	21.54	41.50	-0.85	87.25
18.00	26.31	43.15	-0.68	89.73
19.00	33.54	44.81	-0.51	92.21
20.00	39.54	46.46	-0.35	94.69
21.00	43.85	48.12	-0.18	97.17
22.00	48.62	49.77	-0.02	99.66
23.00	52.77	51.43	0.14	102.14
24.00	57.85	53.08	0.30	104.62
25.00	64.15	54.73	0.47	107.10
26.00	70.62	56.39	0.63	109.58
27.00	77.23	58.04	0.80	112.07
28.00	83.38	59.70	0.96	114.55
29.00	89.54	61.35	1.13	117.03
30.00	94.46	63.01	1.30	119.51
31.00	96.46	64.66	1.46	121.99
32.00	97.08	66.32	1.63	124.48
34.00	97.69	69.63	1.96	129.44
35.00	98.15	71.28	2.12	131.92
36.00	98.46	72.94	2.29	134.40
38.00	98.92	76.24	2.62	139.37
39.00	99.38	77.90	2.78	141.85
41.00	99.69	81.21	3.12	146.81
44.00	100.00	86.17	3.61	154.26

الجدول [23]

الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية للطلبة الذكور من الصف السابع

العلامة الخام	الرتبة المئينية	العلامة التائية	العلامة الزائية	القدرة اللغوية
15.00	1.08	29.88	-2.01	69.83
16.00	5.40	31.79	-1.82	72.68
17.00	11.51	33.69	-1.63	75.53
18.00	14.39	35.59	-1.44	78.38
19.00	16.19	37.49	-1.25	81.24
20.00	18.71	39.39	-1.06	84.09
21.00	21.22	41.30	-0.87	86.94
22.00	25.90	43.20	-0.68	89.80
23.00	29.50	45.10	-0.48	92.65
24.00	32.01	47.00	-0.29	95.50
25.00	38.13	48.91	-0.10	98.36
26.00	44.60	50.81	0.08	101.21
27.00	52.16	52.71	0.27	104.06
28.00	60.43	54.61	0.46	106.92
29.00	70.50	56.51	0.65	109.77
30.00	83.09	58.42	0.84	112.62
31.00	92.09	60.32	1.03	115.48
32.00	96.40	62.22	1.22	118.33
34.00	97.84	66.02	1.60	124.04
36.00	98.56	69.83	1.98	129.74
38.00	99.28	73.63	2.36	135.45
42.00	100.00	81.24	3.12	146.86

الجدول (24)

الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية للطلبة الإناث من الصف السابع

العلامة الخام	الرتبة المئينية	العلامة التائية	العلامة الزائية	القدرة اللغوية
15.00	0.53	29.79	-2.02	69.69
16.00	2.37	31.98	-1.80	72.97
17.00	7.11	34.16	-1.58	76.25
18.00	11.32	36.35	-1.36	79.53
19.00	14.74	38.54	-1.14	82.81
20.00	21.05	40.72	-0.92	86.09
21.00	28.95	42.91	-0.70	89.37
22.00	36.84	45.10	-0.49	92.65
23.00	42.63	47.28	-0.27	95.93
24.00	47.37	49.47	-0.05	99.21
25.00	52.89	51.66	0.16	102.49
26.00	58.68	53.84	0.38	105.77
27.00	65.00	56.03	0.60	109.05
28.00	73.16	58.22	0.82	112.33
29.00	83.95	60.40	1.04	115.61
30.00	92.63	62.59	1.25	118.89
31.00	96.58	64.78	1.47	122.17
32.00	98.42	66.96	1.69	125.45
34.00	99.47	71.34	2.13	132.01
38.00	100.00	80.08	3.00	145.13

الجدول [25]

الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية

للطلبة الذكور والإناث من الصف السابع

العلامة الخام	الرتبة المئينية	العلامة التائية	العلامة الزائية	القدرة اللغوية
16.00	3.50	32.07	-1.79	73.10
17.00	8.81	34.11	-1.58	76.16
18.00	12.46	36.14	-1.38	79.21
19.00	15.20	38.18	-1.18	82.27
20.00	19.91	40.21	-0.97	85.32
21.00	25.53	42.25	-0.77	88.38
22.00	32.07	44.29	-0.57	91.43
23.00	36.93	46.32	-0.36	94.49
24.00	40.73	48.36	-0.16	97.54
25.00	46.50	50.40	0.03	100.59
26.00	52.58	52.43	0.24	103.65
27.00	59.42	54.47	0.44	106.70
28.00	67.63	56.51	0.65	109.76
29.00	78.12	58.54	0.85	112.81
30.00	88.45	60.58	1.05	115.87
31.00	94.53	62.61	1.26	118.92
32.00	97.42	64.65	1.46	121.98
34.00	98.63	68.72	1.87	128.09
36.00	99.09	72.80	2.27	134.19
38.00	99.54	76.87	2.68	140.30
42.00	100.00	85.01	3.50	152.52

2.4 مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى اشتقاق الخصائص السيكومترية لاختبار (GSRT) للقراءة الصامتة واستخراج الخصائص السيكومترية والمعايير له على الفئة العمرية (9-12) سنة، حيث تم إتباع أساليب دقيقة من حيث الترجمة والتعديل وتدرج الفقرات من حيث الصعوبة بالإضافة إلى الدقة في الأساليب التي اتبعت في حساب

صدق الاختبار وثباته مما يفيدنا في تفسير النتائج، حيث توصلت هذه الدراسة إلى نتائج دالة إحصائياً من حيث صدق وثبات الاختبار في البيئة الأردنية وسيتم مناقشة النتائج في هذا الفصل.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما قيم معاملات الصدق لاختبار (GSRT) في البيئة الأردنية؟"

تم حساب صدق الاختبار بثلاثة طرق دلت جميع نتائجها على أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق، فالصدق المرتبط بمحك كانت نتائجه تدل على وجود علاقة إيجابية مقبولة بين علامات الطلبة في مادة اللغة العربية وبين نتائجهم على الاختبار فكانت القيم كالتالي (0.736) للصف الرابع، (0.610) للصف الخامس، (0.808) للصف السادس، (0.813) للصف السابع، فكانت هذه القيم متقاربة مع قيم معاملات الارتباط بين اختبار (GSRT) وغيره من الاختبارات اللغوية في الصورة الأصلية حيث كانت تتراوح هذه القيم بين (0.65) و(0.72). أما بالنسبة لصدق بناء الاختبار فقد كانت أغلب قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والعلامة الكلية للاختبار عند كل مستوى صفي تراوحت بين (0.30) و(0.81) وهي قيم مقبولة حيث يتم قبول الفقرات التي معامل تمييزها (0.35) فأكثر، ودلت النتائج على وجود فقرات ذات تمييز متدني وقد يعزى ذلك إلى أن تلك الفقرات ليست مناسبة للمستوى الصفي لأنها ذات مستوى أقل من المستوى القاعدي لذلك الصف أو أن مستواها أعلى من المستوى السقفي لذلك الصف.

كما كانت معاملات الصعوبة للاختبار عند كل المستويات الصفية المختلفة ذات قيم مقبولة ومتدرجة من الأسهل إلى الأصعب حيث تراوحت قيم معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار عند المستوى الصفي (الرابع) بين (0.22) و(0.94) وعند المستوى الصفي (الخامس) بين (0.23) و(0.91) وعند المستوى الصفي (السادس) بين (0.26) و(0.84) وعند المستوى الصفي (السابع) بين (0.25) و(0.81) وذلك حسب المستوى القاعدي والمستوى السقفي لكل مستوى، وهذه القيم تؤكد التدرج في الصعوبة لفقرات الاختبار. أما بالنسبة للصدق التمييزي فكانت المتوسطات الحسابية تتزايد بتزايد الصف كالتالي (13.56، 23.25، 23.40،

26.00) للمستويات الصفية الأربعة بالترتيب، وذلك يدل على أن الاختبار قادر على التمييز بين المستويات الصفية المختلفة. وهكذا نجد أن نتائج هذه الدراسة تتفق إلى درجة ما مع النتائج التي جاءت في دراسة واضعي المقياس أصلاً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما قيم معاملات الثبات لاختبار (GSRT) في البيئة الأردنية؟"

تم إيجاد معاملات الثبات للاختبار بطريقتين، طريقة الاتساق الداخلي وكانت قيم معاملات الثبات عند المستويات الصفية الأربعة مقبولة حيث بلغت قيمته عند المستوى الصفي (الرابع) (0.795) وعند المستوى الصفي (الخامس) (0.635) وعند المستوى الصفي(السادس) (0.683) وعند المستوى الصفي (السابع) (0.730)، وبالمقارنة مع الصورة الأصلية للاختبار فإن معامل الثبات بهذه الطريقة كانت (0.97)، ويمكن القول بأن قيم معاملات الثبات للاختبار المقنن مقبولة ولكنها متدنية بالنسبة لقيم معاملات الثبات للصورة الأصلية . وبالنسبة لطريقة إعادة الاختبار فكانت قيم الثبات للمستويات الصفية الأربعة بالترتيب كالتالي (0.772، 0.912، 0.911، 0.623) وهي قيم ثبات عالية بالنسبة للمستويات الصفية (الخامس والسادس) ومقبولة بالنسبة للمستويات الصفية (الرابع والسابع) ويمكن تفسير سبب انخفاض معامل الثبات للمستوى الصفي (الرابع) هو أن أداءهم في المرة الثانية للاختبار كان أفضل من المرة الأولى وربما يعود ذلك لخوفهم في المرة الأولى وطرح الأسئلة الكثيرة حول كيفية الإجابة على الاختبار مما أدى إلى إرباك الطلبة الآخرين، وبالمقارنة مع الصورة الأصلية للاختبار فإن معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار كان (0.86) وهي قيمة متقاربة مع قيم معاملات الثبات للاختبار المقنن. مما يشير إلى مصداقية إجراءات تعريب الاختبار وملائمته للبيئة الأردنية. كما أن عدم وجود فروق تعزى للنوع الاجتماعي يعني أن الاختبار لديه قدرة تمييزية حسب المستوى الصفي، حيث أن هذا الاختبار يقيس القدرة النمائية في الجوانب اللغوية ويقيس النمو في الاستيعاب اللغوي تبعاً للمستوى الصفي وهذا ما يهدف إليه الاختبار أصلاً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:" ما هي معايير أداء الأفراد على اختبار (GSRT) ؟"

تم حساب الرتب المئينية والعلامات التائية والزائية والقدرة اللغوية ورسم الصفحة النفسية لكل مستوى عمري ذكوراً وإناثاً وذكوراً وإناثاً معاً، فكانت العلامات الخام للذكور في للمستوى الصفي (الرابع) تراوحت بين (0-35) تقابلها رتب مئينية تراوحت بين (1.42 - 99.72) وقدرة لغوية تراوحت بين (72 - 133)، وبالنسبة للإناث كانت العلامات الخام تتراوح بين (0-31) تقابلها رتب مئينية تراوحت بين (2.13 - 100) وقدرة لغوية تراوحت بين(73 - 131)، وبالمقارنة مع نتائج النسخة الأصلية للاختبار فقد تراوحت العلامات الخام لهذا المستوى الصفي بين (0 - 52) وتقابلها رتب مئينية (1> - 99 >) وقدرة لغوية تتراوح بين (56 – 145)، وقد تراوحت الخام للذكور في المستوى الصفي (الخامس) في الاختبار المقنن بين (10 -32) تقابلها رتب مئينية تراوحت بين (0.65 - 100) وقدرة لغوية تتراوح بين (73 – 132) وبالنسبة للإناث فقد تراوحت الخام تراوحت بين (11 – 46) تقابلها رتب مئينية تراوحت بين (1.23 – 100) وقدرة لغوية تراوحت بين (69 – 160)، وبالمقارنة مع نتائج النسخة الأصلية للاختبار فقد تراوحت العلامات الخام لهذا المستوى الصفي بين (0 - 55) تقابلها رتب مئينية تراوحت بين (1> - 99 >) وقدرة لغوية تراوحت بين (52 - 145)، وتراوحت العلامات الخام للذكور في المستوى الصفي (السادس) بين (10 – 41) تقابلها رتب مئينية تراوحت بين (1.35 - 100) وقدرة لغوية تراوحت بين (71 – 143) وبالنسبة للإناث فقد تراوحت العلامات الخام بين (10 -44) وتقابلها رتب مئينية تراوحت بين (0.56 - 100) وقدرة لغوية (68 – 158)، وبالمقارنة مع نتائج النسخة الأصلية للاختبار فقد تراوحت العلامات الخام لهذا المستوى الصفي بين (0 - 58) تقابلها رتب مئينية تراوحت بين (1> - 99 >) وقدرة لغوية تراوحت بين (55 - 145)، وتراوحت العلامات الخام للذكور في المستوى الصفي (السابع) بين (15 - 42) وتقابلها رتب مئينية (1.08 - 100) وقدرة لغوية تراوحت بين (69 – 146) وبالنسبة للإناث فقد تراوحت العلامات الخام بين (15 - 38) وتقابلها رتب مئينية تراوحت بين (0.53 -

100) وقدرة لغوية تراوحت بين (69 – 145)، وبالمقارنة مع نتائج النسخة الأصلية للاختبار ففقد تراوحت العلامات الخام لهذا المستوى الصفي بين (0- 55) تقابلها رتب مئينية تراوحت بين (1> - 99 >) وقدرة لغوية تراوحت بين (55- 145). فنلاحظ وجود تقارب في النتائج بين النسخة الأصلية والنسخة المقننة عند المستويات الصفية الأربعة.

3.4 التوصيات :

اعتماداً على النتائج فإن الدراسة توصي بما يأتي:

1- إجراء دراسات لاشتقاق الخصائص السيكومترية ومعايير الأداء لاختبار (GSRT) للقراءة الصامتة لفئات عمرية مختلفة عن تلك التي تضمنتها الدراسة.
2- الاستمرار في بناء وتقنين الاختبارات المعيارية في اللغة العربية لتشمل جميع المراحل الدراسية، وإعادة النظر في الأساليب المستخدمة في التدريس والتقويم والاستمرار بدعم المعلمين باختبارات صادقة تمكنهم من التعرف على حاجات الطلاب، ووضع قرارات بشأن التحسين والتطوير بما يتعلق بمبحث اللغة العربية للمراحل الدراسية المختلفة.

المراجع

أ - المراجع العربية:

أبو مغلي، سميح؛ وسلامة، عبد الحافظ.(2008)**تعليم الأطفال القراءة والكتابة** ، عمان: دار البداية.

أبوجادو، صالح.(2000).**علم النفس التربوي** . الطبعة الثانية.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أحمد، صلاح.(2007). **فعالية استخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية**، السعودية: وزارة التربية والتعليم

بجه، عبد الفتاح.(2002)**تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية** . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

تل، شادية؛ وعبيدات، يوسف.(1997)، أثر القراءة الجهرية والقراءة الصامتة والاستماع في الاستيعاب لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، **مجلة جامعة دمشق، المجلد13**، العدد الأول، ص179.

حسن، أسماء. (2005). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين . **مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد6**. العدد الثالث. ص1 -5.

حسن، هشام. (1990)**طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة** . عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

خريسات، محمد.(2007). **تقنين اختبار كوفمان للمهارات الأكاديمية الوظيفية على طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مؤتة.

الراشد، خالد.(2001). **برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي**رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

زايد، فهد.(2006)**إستراتيجيات القراءة الحديثة** ، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

الزغول،رافع ؛ والزغول ، عماد.(2003).**علم النفس المعرفي** ، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

ضمور، أروى.(2005). **بناء اختبار تشخيصي لطلبة الصف السابع الأساسي في مهارات الاستيعاب والقواعد والإملاء في اللغة العربية للمرحلة المتوسطة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

ضمور، سميحة.(2007). **تحري الخصائص السيكومترية لبطارية الاستعداد متعددة الأبعاد الفظي نموذج L واشتقاق معايير أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن على أبعادها** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مؤتة.

عبد الرحمن، حسين؛ ومصطفى، زايد. (1989). **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة.** إربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.

عدس،عبد الرحمن؛ وقطامي ، يوسف؛ وخالد، يوسف؛ ومنيزل، عبدا لله. (1993). **علم النفس التربوي.** عمان: جامعة القدس المفتوحة.

العلى، أحمد.(2003).**الطفل ومهارات القراءة.** القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عليان، خليل.(1999)**تطوير اختبار المهارات الأ كاديمية الأساسية واشتقاق معاييرالأداء لطلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن** . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

عودة، أحمد.(2002)**القياس والتقويم في العملية التدريسية** .الطبعة الثانية . الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

فارس، صبحيه.(1958). **تعليم مبادئ القراءة**، الطبعة الثانية، بيروت: دائرة التربية في الجامعة الأمريكية.

قاسم، ناجي.(2008)**الفروق الفردية والقياس النفسي والتربوي** .الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

كخن، أمين.(1998). **الفهم في القراءة الصامتة لدى طلبة الثالث الإعـدادي فـي الأردن**.رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية، عمان: الجامعـة الأردنية.

الكندري، عبدا لله ؛ وعطا، إبراهيم.(1993). **تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.** الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

لافي، سعيد.(2006).**القراءة وتنمية التفكير** ، القاهرة: عالم الكتب نـشر وتوزيـع وطباعة.

مصطفى، رياض. (2005).**مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج.** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

مصطفى، فهيم.(1995).**القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسـة الابتدائيـة** . القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

منصور، عبد المجيد؛والشربيني، زكريا؛والحشاش، عبد اللطيف.(1996). **التقـويم التربوي.** القاهرة: دار الأمين للطبع والنشر والتوزيع.

ملحم، سامي.(2000).**القياس والتقويم.** الأردن: دار المـسيرة للنـشر والتوزيـع والطباعة.

مونرو، ماريون.(1988).**تعليم القراءة والكتابة** . ترجمة:سامي ناشـد . الطبعـة الثالثة. مصر: دار المعارف.

هلال، محمد.(2005).**مهارات القراءة السريعة الفعالة** .مصر: مركز تطوير الأداء والتنمية.

ب . المراجع الأجنبية:

Antonetti, T., & Carlos, R.(1986). **Determining the validity of the Kaufman Assessment Battery For Children (K-ABC) With Learning Disabilities**. Doctoral Dissertation, University of North Texas.

Bird, R. (2003). What pioneers read**. Journal of the West**. 42, 3-5.

Brown,B.(2008). **A comparative analysis of TCAP reading- language arts scores between students who used accelerated reader**

and students who used sustained silent reading.(Doctoral Dissertation, East Tennessee State University,2008).

Buffa, R.(1961).**The relative place of oral and silent reading in the primary grades**. Master Dissertation, Newark State College.

Burley, S,. & Elaine, J.(1979). **A comparative study: four methods of Reading practice and their effect on achievement and attitude**. Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.

Carrier, G.(2006). Comprehension**. reading rockets**. p(3-4). Available on: http://www.readingrockets.org/article/12376.

Chidsey, R,. & Davis, L,. & Maya, C.(2003). **Psychology in the school**. Available on: **http://www.mutah.edu.jo/EBSCO**.

Laughridge, S. &Erickson, R. &Hiebert, G. &Wilson, S. &Trainin. (2008). **Build a control test Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.**

Malloy, J. (2008). **The effects of traditional and instructional models of sustained silent reading on the reading achievement and motivation of third and fourth grade students**. Doctoral Dissertation, Clemson University.

Matson, B.(1996).Whole language or languages? Teachers and researchers find the middle ground most fertile. **The Harvard Educational**, 12(2),p (1-5).

Schuch, S. ((2008. **Reading comprehension and the role of oral and silent reading: Comparing children with and without attention deficit hyperactivity disorder**. Doctoral Dissertation, University of California Riverside.

Trainin, G,. &Wilson, K,. & Hiebert, E,. & Erickson, J,.& Laughridge, V.(2008)**. An examination of silent reading rates and comprehension**. University of Nebraska – Lincoln.

Wiederholt, J.& Blalock, G. (2000). **Gray silent reading tests (GSRT): Professional manual**. Austin, TX: PRO-ED.

الملحق (أ)

فقرات اختبار (GSRT) المعدّلة

رقم القصة	رقم السؤال	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
1	2	ما العنوان المناسب للقصة؟ أ - العمل بجد ب - المولود الجديد ج - الولد الطيب د - العناية بالطفلة	ما العنوان المناسب للقصة؟ أ - العمل الصعب ب - المولود الجديد ج - الولد الطيب د - الولد الكسول
2	2	ما الذي جعل نهاية القصة جميلة؟ أ - أن المحلات كانت مكتظة بالناس ب - أن مروان وموسى اشتريا صورة جميلة للحصان ثم عادا إلى المنزل ج - أن أجرة الحافلة كلفت الطفلان 25 قرشاً د - أن مروان وموسى صديقان حميمان	ما الذي جعل نهاية القصة جميلة؟ أ - أن المحلات كانت مكتظة بالناس ب - أن مروان وموسى اشتريا صورة جميلة للحصان ثم عادا إلى المنزل ج - أن أجرة الحافلة كلفت الطفلان 25 قرشاً د - أن مروان وموسى أنفقا نقودهما
3	2	كيف طار العصفور؟ أ - كان القفص مكسوراً ب - لم تكن النافذة مغلقة ج - كان الباب مفتوحاً د - قام شقيقها بإخراج العصفور	كيف طار العصفور؟ أ - كان القفص مكسوراً ب - كانت النافذة مفتوحة ج - كان الباب مفتوحاً د - قام شقيقها بإخراج العصفور
3	3	ما هو الشيء الذي ليس له علاقة بالقصة؟ أ - قول الأم"لا يمكن للعصفور البقاء في قبعتي" ب - أن تقوم الفتاة بإرجاع العصفور إلى المنزل ج - لن ترى لبنى العصفور مجدداً د - يحب العصفور الجلوس في القبعة	أي مما يلي لم يرد في القصة؟ أ - طار العصفور من النافذة ب - اختبأ العصفور في قبعة الأم ج - لن ترى لبنى العصفور مجدداً د - يحب العصفور الجلوس في القبعة

رقم القصة	رقم السؤال	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
3	4	باعتقادك كيف كان شعور الأم؟ أ - سعيدة ب - متفاجئة ج - غاضبة د - حمقاء	باعتقادك كيف كان شعور الأم؟ أ - حزينة ب - متفاجئة ج - غاضبة د - متعبة
4	4	حسب اعتقادك كيف كان شعور الفتيات وعلى رؤوسهن قبعات ورقية؟ أ - يشعرن بالحرج ب - يشعرن بالخوف ج - يشعرن بالسذاجة د - يشعرن بأنهن محظوظات	حسب اعتقادك كيف كان شعور الفتيات وعلى رؤوسهن قبعات ورقية؟ أ - يشعرن بالحرج ب - يشعرن بالخوف ج - يشعرن بأنهنّ مضحكات د - يشعرن بأنهن محظوظات
4	5	باعتقادك ما هو نوع الحفلة؟ أ - عيد ميلاد ب - حفلة تخريج ج - حفلة مراهقات د - حفلة رسمية	باعتقادك ما هو نوع الحفلة؟ أ - عيد ميلاد ب - حفلة تخريج ج - حفلة زواج د - حفلة رسمية
5	1	لماذا قدمت اللقلقة الطعام للثعلب في زجاجة؟ أ - لأنها تعرف أنه لا يستطيع الأكل من الزجاجة ب - لم يكن عندها أطباق نظيفة ج - كانت تريد تقديم الطعام بطريقة جديدة د - كانت تحب بريق الزجاجات الجميلة على الطاولة	لماذا قدم طائر اللقلق الطعام للثعلب في صحن مليء بالمسامير؟ أ - لأنه يعرف بأنه لا يستطيع الأكل بهذه الطريقة ب - لم يكن عندها أطباق نظيفة ج - كانت تريد تقديم الطعام بطريقة جديدة د - كان لا يعلم بوجود المسامير

الفقرة بعد التعديل	الفقرة قبل التعديل	رقم السؤال	رقم القصة
كيف كان شعور طائر اللقلق عندما لم يستطع الثعلب تناول طعامه؟ أ - كان يشعر بالانتقام ب - كان متأسف على حال الثعلب ج - كان يشعر بالجنون تجاه تصرف الثعلب د - كانت يشعر بالخجل	كيف كان شعور اللقلقة عندما لم يستطع الثعلب تناول طعامه؟ أ - مغرورة ب - متأسفة على حال الثعلب ج - تشعر بالجنون تجاه تصرف الثعلب د - كانت تشعر بالخجل	4	5
ما هي الحقيقة التي اكتشفتها العالمة حول أسماك القرش؟ أ - أن لها قدرة على التذكر ب - أنها تهاجم دون إنذار ج - أنها سريعة د - أنها تفضل العيش في البيئة الطبيعية	ما هي الحقيقة التي اكتشفتها العالمة حول أسماك القرش؟ أ - أن لها قدرة على التذكر ب - أنها تهاجم دون إنذار ج - أنها تمتلك دماغاً صغيراً مدهشاً د - أنها تفضل العيش في البيئة الطبيعية	1	6
ما الذي كان يريده الجمهور أن يحث في القصة؟ أ - أن يفوز فريق الصقور ب - أن يفوز فريق البواسل ج - أن يستبعد مهند د - يريدون حكماً آخر في اللعبة	ما الذي كان يريده الجمهور أن يحث في القصة؟ أ - أن يفوز فريق الصقور ب - أن يفوز فريق البواسل ج - أن يستبعد " بيردو" د - يريدون حكماً آخر في اللعبة	2	8
بماذا شعر العالم عند دخوله الكهف؟ أ - بالسعادة ب - بالدهشة ج - برعشة خفيفة د - بالمتعة	ما الذي قام به العالم عندما دخل الكهف؟ أ - قام بمسح مدخل الكهف ب - أعدَ شراباً منفراً لطرد الخفافيش ج - حاول التغلب على شعور الغثيان د - قام باسترجاع عصاه من الكهف	1	9

الفقرة بعد التعديل	الفقرة قبل التعديل	رقم السؤال	رقم القصة
ما الفكرة الرئيسة في النص؟ أ - أن ردود أفعالنا للدعايات وكلامنا حولها يتقاطعان ب - تسهم الدعاية في تشويه لغتنا ج - يعتمد الإعلان على الخداع د العاملين في الدعاية هم موضع شك	ما الفكرة الرئيسة في النص؟ أ - أن ردود أفعالنا للدعايات وكلامنا حولها يتقاطعان ب - أن الإعلان مسؤول عن إفساد لغتنا ج - يعتمد الإعلان على الخداع د الشك في المعلنين هو محط جدل	2	12

الملحق (ب)

القدرة اللغوية حسب المستوى العمري لكل (5) أشهر

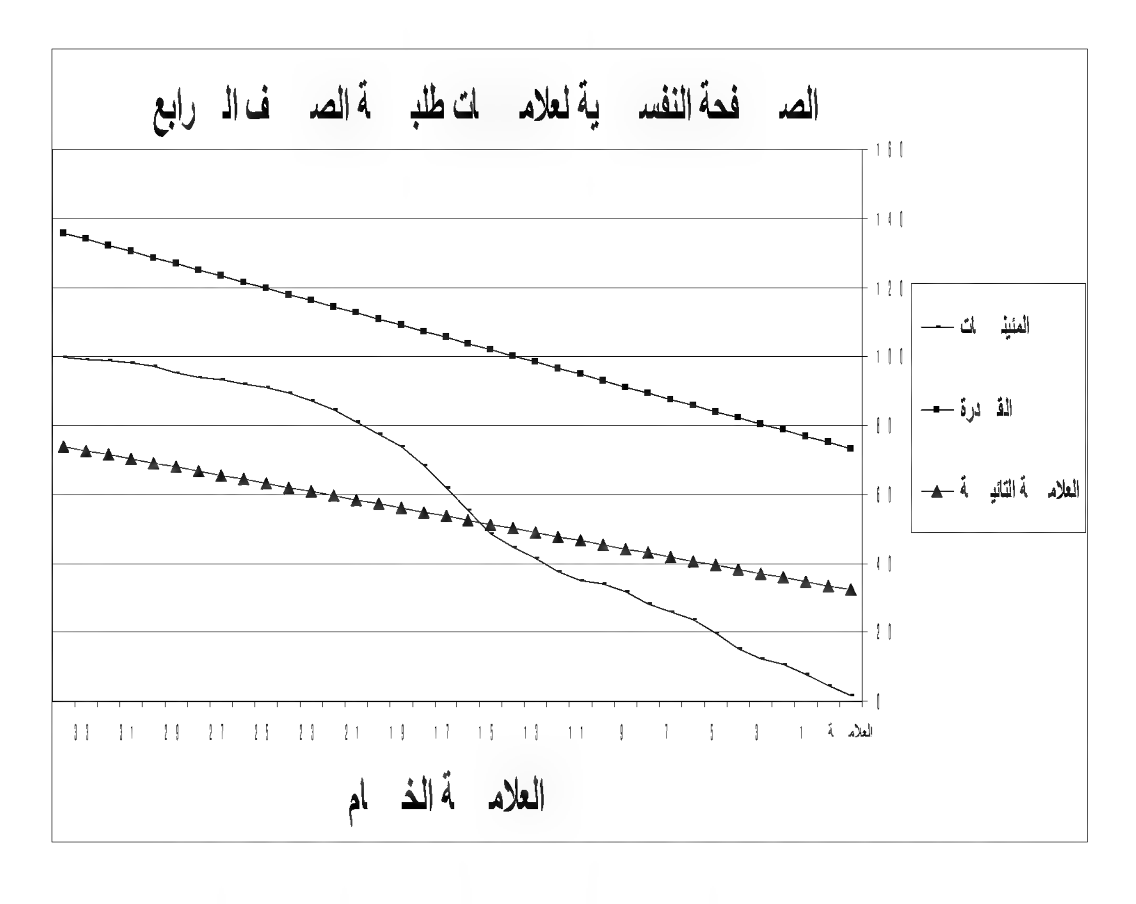
الملحق (ب)

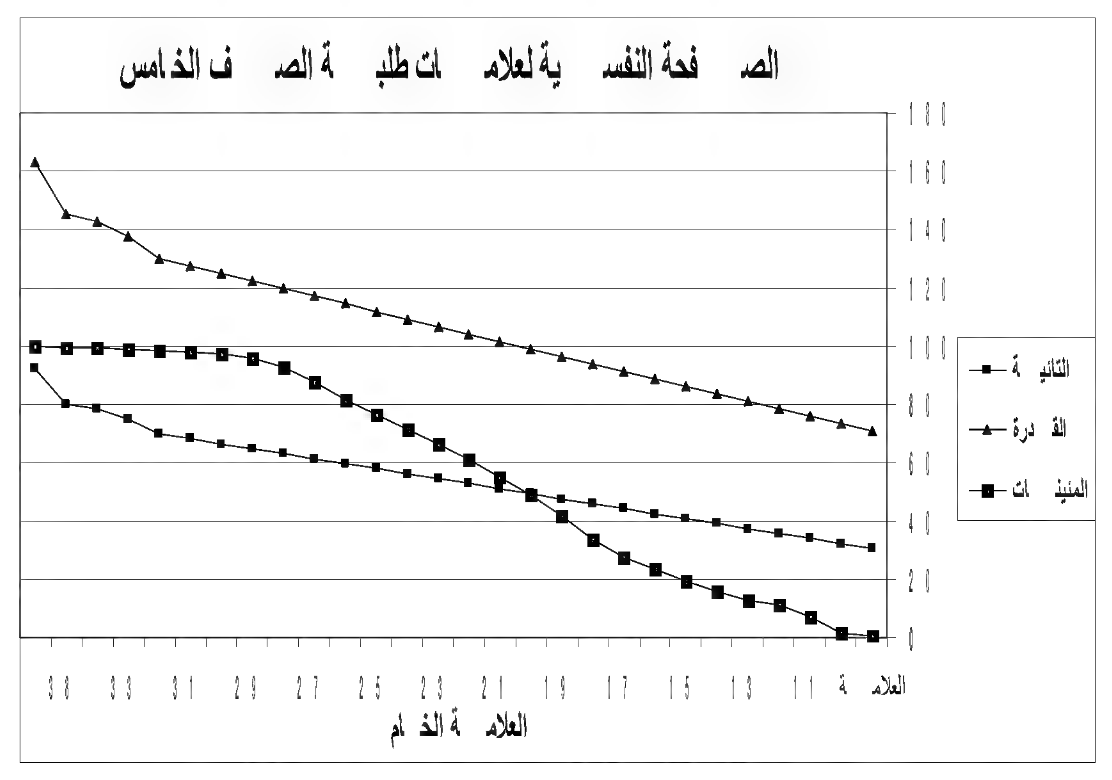
القدرة اللغوية حسب المستوى العمري لكل (5) أشهر

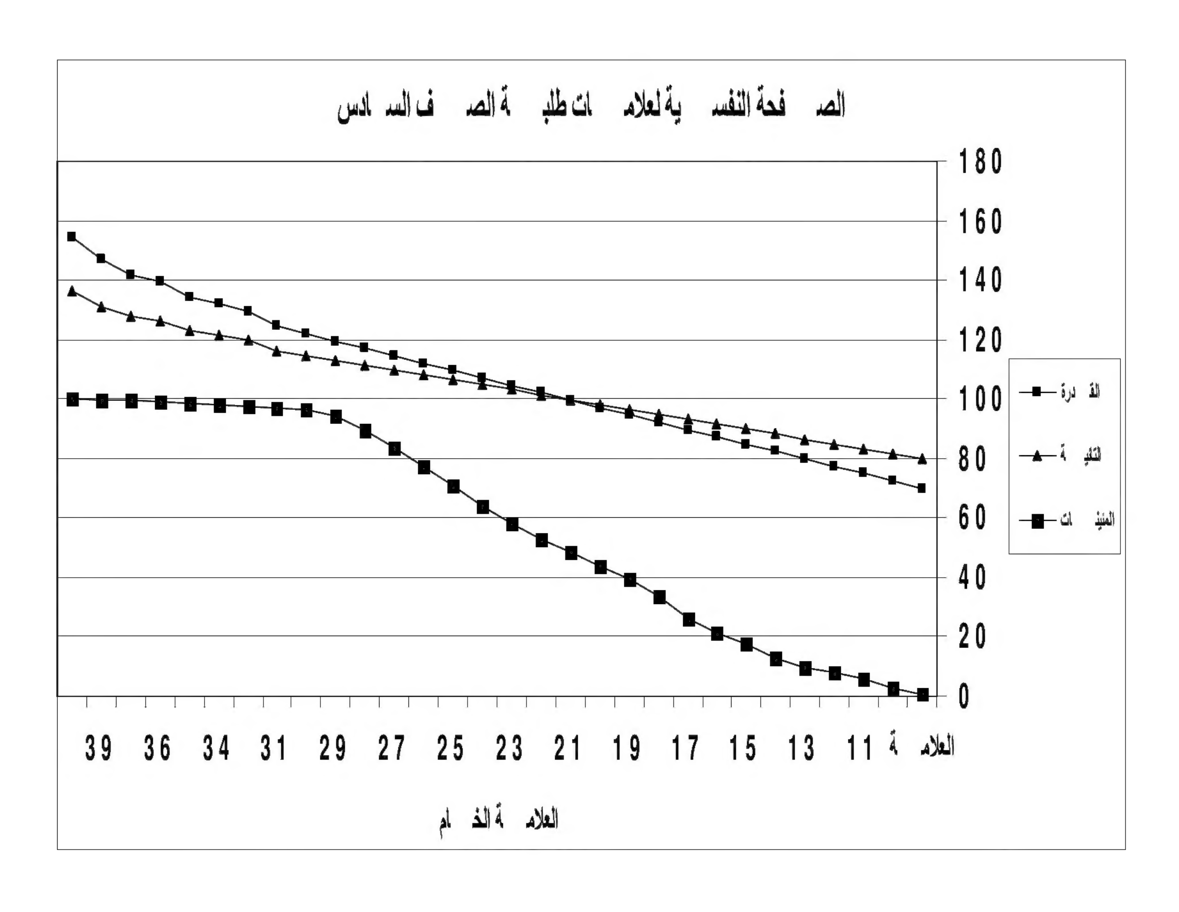
12-6 to 12-11	12-0 to 12-5	11-6 to 11-11	11-0 to 11-5	10-6 to 10-11	10-0 to 10-5	9-6 to 9-11	9-0 to 9- 5	العلامة الخام
.....	.....	.....	.....	.....	.....	71	75	0
.....	.....	.....	.....	.....	.....	73	77	1
.....	.....	.....	.....	.....	.....	75	78	2
.....	.....	.....	.....	.....	.....	77	80	3
.....	.....	.....	.....	.....	.....	78	82	4
.....	.....	.....	.....	.....	.....	80	84	5
.....	.....	.....	.....	.....	.....	82	85	6
.....	.....	.....	.....	.....	.....	84	87	7
.....	.....	.....	.....	.....	.....	86	89	8
.....	.....	.....	.....	.....	.....	87	91	9
.....	.....	67	68	69	75	89	93	10
.....	.....	72	72	72	76	91	94	11
.....	.....	72	73	74	78	93	95	12
.....	.....	77	78	79	80	95	98	13
.....	.....	79	80	80	82	96	100	14
70	70	82	82	83	85	98	101	15
73	73	84	85	85	87	100	103	16
76	76	87	87	88	89	102	105	17
79	79	89	90	91	91	104	107	18
82	82	92	92	92	93	105	108	19
85	85	94	95	96	96	107	110	20
88	88	96	97	97	98	109	112	21
91	91	99	100	106	110	111	114	22
94	94	101	102	105	112	113	115	23
97	97	104	105	108	115	114	117	24
100	100	106	107	110	117	116	119	25
103	103	109	110	113	119	118	120	26
106	106	111	112	116	120	120	122	27
109	109	114	114	119	123	122	124	28
112	112	116	117	122	126	123	126	29
115	115	119	119	124	128	125	128	30
118	118	121	122	127	129	127	129	31
121	120	124	124	130			131	32
				133			133	33
127	127	129	129			133	135	34
						134	137	35
	133		134		131			36
								37
140	139	138			136			38
		141			138			39
		146						41
		153						44

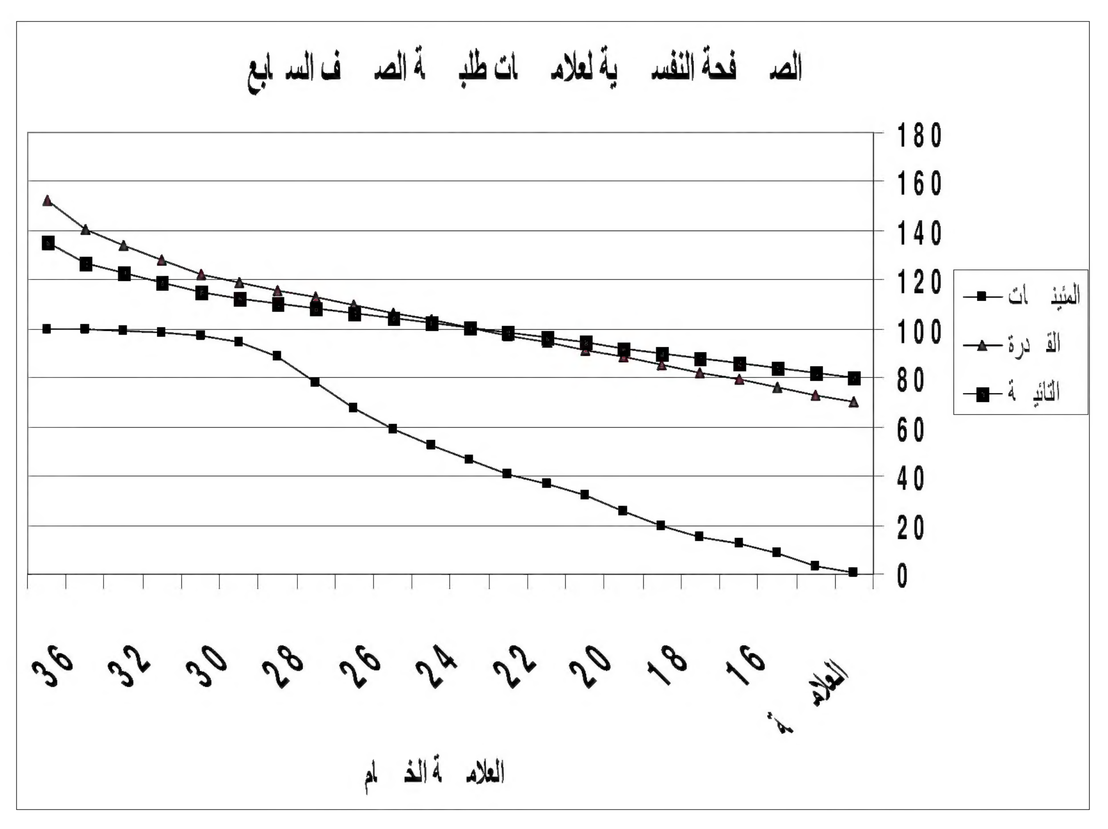
الملحق (ج)

الصفحات النفسية


الص فحة النفس ية لعلام ات طلب ة الص ف ال رابع
المئين ات
الق درة
العلام ة التائي ة
العلام ة الخ ام


الص فحة النفس ية لعلام ات طلب ة الص ف الخ امس
التائي ة
الق درة
المئين ات
العلام ة الخ ام


الص فحة النفس ية لعلام ات طلب ة الص ف الس ادس
180
160
140
120
100
80
60
40
20
0
الق درة
التائو ة
المئيني ات
39 36 34 31 29 27 25 23 21 19 17 15 13 11
العلام ة
العلام ة الخ ام


الص فحة النفس ية لعلام ات طلب ة الص ف الس ابع
180
160
140
120
100
80
60
40
20
0
المئيني ات
الق درة
التائي ة
36 32 30 28 26 24 22 20 18 16
العلام ة
العلام ة الخ ام

الملحق (د)

أسماء المدارس التي تم اختيارها

اسم المديرية	اسم المدرسة
تربية المزار الجنوبي	1 - سول الأساسية للبنين 2 - الحسينية الأساسية للذكور 3 - خالد بن الوليد 4 - عمر بن الخطاب 5 - مؤتة الأساسية للبنات 6 - أم الغزلان الأساسية 7 - مجرا الأساسية للذكور 8 - الهاشمية الأساسية للبنات 9 - المنشية الأساسية للبنات 10 - الخالدية الأساسية للبنين 11 - سول الأساسية للبنات 12 - المزار الأساسية للبنين 13 - مجرا الأساسية للبنات 14 - المزار الأساسية للبنات
تربية الكرك	15 - الحوية الأساسية للبنين 16 - سمرا الأساسية للبنات 17 - المشيرفة الأساسية 18 - العدنانية الأساسية للبنات 19 - الصبحيات الأساسية 20 - الكرك الأساسية للذكور 21 - الشهابية الأساسية 22 - زحوم الأساسية 23 - المرج الأساسية 24 - مرود الأساسية للبنين 25 - الثنية الأساسية للبنين

السيرة الذاتية

الاسم: آلاء محمد حامد الخرشة.

الكلية: العلوم التربوية.

التخصص: القياس والتقويم.

السنة: 2009.

الهاتف النقال: 00962796773941.

البريد الإلكتروني: mazar.2006@yahoo.com.